

Andreas Seiverth,
Jochen Twisselmann,
Malte Ebner von Eschenbach (Hg.)

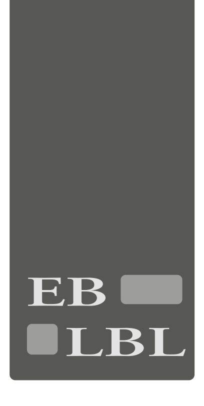


Zum Selbstbewusstsein der Erwachsenenbildung

Beiträge aus der
»Werkstatt kritische Bildungstheorie«

Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen





Andreas Seiverth,
Jochen Twisselmann,
Malte Ebner von Eschenbach (Hg.)

Zum Selbstbewusstsein der Erwachsenenbildung

Beiträge aus der
»Werkstatt kritische Bildungstheorie«



Bisher sind in der Reihe **„Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“** erschienen (Auswahl):

Grundlagen und Theorie:

Band 7
Sylvia Kade
Altern und Bildung
Eine Einführung
2. Aufl., Bielefeld 2009, Best.-Nr. 6001621a
ISBN 978-3-7639-3336-5

Band 9
Wiltrud Gieseke
Lebenslanges Lernen und Emotionen
Wirkungen von Emotionen auf Bildungs-prozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive
3. Aufl., Bielefeld 2016, Best.-Nr. 6001623b
ISBN 978-3-7639-5711-8

Band 15
Sebastian Lerch
Lebenskunst lernen?
Lebenslanges Lernen aus subjekt-wissenschaftlicher Sicht
Bielefeld 2010, Best.-Nr. 6001630
ISBN 978-3-7639-3346-4

Band 18
Claus Kapelke, Barbara Ulreich (Hg.)
Bildungsforschung für Praktiker in der Erwachsenenbildung
Die Online-Vortragsreihe des Weiterbildung Hessen e.V.
Bielefeld 2011, Best.-Nr. 6004200
ISBN 978-3-7639-4910-6

Band 17
Horst Siebert
unter Mitarbeit von Matthias Rohs
Lernen und Bildung Erwachsener
3. Aufl., Bielefeld 2017, Best.-Nr. 6004185b
ISBN 978-3-7639-5713-2

Forschung und Praxis:

Band 44
Jan Schiller
Bildung für eine ungewisse Zukunft
Temporale Agenden im Kontext der Hochschulweiterbildung
Bielefeld 2022, Best.-Nr. I70469
ISBN 978-3-7639-7046-9

Band 45
Therese Rosemann
Informelle und non-formale Lernaktivitäten im Arbeitsalltag
Analyse betrieblicher Lernkontexte von Beschäftigten in Pflegeberufen
Bielefeld 2022, Best.-Nr. I71411
ISBN 978-3-7639-7141-1

Band 46
Jan Hellriegel
Bildungsauftrag Medienkompetenz
Programmplanung an Volkshochschulen zwischen Anspruch und Wirklichkeit
Bielefeld 2022, Best.-Nr. I71763
ISBN 978-3-7639-7176-3

Band 47
Melanie Benz-Gydat, Thea Klüver, Antje Pabst, Christine Zeuner
Ohne Rechnen kommt man im Leben nicht weiter
Numeralität als soziale Praxis aus der biographischen Perspektive älterer Menschen
Bielefeld 2022, Best.-Nr. I70315
ISBN 978-3-7639-7031-5

Band 48
Martin Schmid (Hg.)
Handbuch Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen
Disziplinäre, theoretische und konzeptionelle Zugänge
Bielefeld 2023, Best.-Nr. I71640
ISBN 978-3-7639-7164-0

Andreas Seiverth,
Jochen Twisselmann,
Malte Ebner von Eschenbach (Hg.)

Zum Selbstbewusstsein der Erwachsenenbildung

Beiträge aus der
»Werkstatt kritische Bildungstheorie«



Reihe: „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“

Herausgegeben von:

Prof. Dr. Matthias Alke, Professur für Erziehungswissenschaften, Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Eberhard Karls Universität Tübingen

Prof.in Dr.in Katrin Kraus, Professorin für Berufs- und Weiterbildung, Schwerpunkte erwerbsorientierte Bildung und Educational Governance, Universität Zürich

Prof. Dr. Matthias Rohs, Fachgebiet Pädagogik, Erwachsenenbildung mit Schwerpunkten Fernstudium und E-Learning, Rheinland-Pfälzische Technische Universität

Prof.in Dr.in Sabine Schmidt-Lauff, Professur für Weiterbildung und lebenslanges Lernen, Helmut-Schmidt-Universität Hamburg/Universität der Bundeswehr

Prof.in Dr.in Julia Schütz, Lehrgebietsleitung Empirische Bildungsforschung, FernUniversität in Hagen

Diese Publikation wurde im Rahmen des Fördervorhabens **16TOA043** mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung im Open Access bereitgestellt.

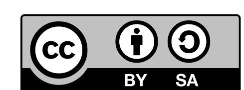
Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlaggestaltung:
Christiane Zay, Passau

ISBN 978-3-7639-7181-7 (Print)
DOI: 10.3278/9783763971824

Printed in Germany



Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken und Institutionen zur Förderung von Open Access in den Sozial- und Geisteswissenschaften im Rahmen der *wbv Open-Library 2022*.

Die Publikation beachtet unsere Qualitätsstandards für Open-Access-Publikationen, die an folgender Stelle nachzulesen sind:
https://www.wbv.de/fileadmin/webshop/pdf/Qualitaetsstandards_wbvOpenAccess.pdf

Großer Dank gebührt dem Bundesministerium für Bildung und Forschung für die Förderung des zugrunde liegenden Projekts OAdine (FKZ: 16TOA043) und insbesondere den Förderern der OpenLibrary 2022 in den Fachbereichen Erwachsenenbildung sowie Berufs- und Wirtschaftspädagogik:

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB, **Bonn**) | Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (DIE, **Bonn**) | Duale Hochschule **Gera-Eisenach** | Fachhochschule **Münster** | Fernuniversität **Hagen** | Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (**Mannheim**) | Humboldt-Universität zu **Berlin** | Goethe-Universität **Frankfurt am Main** | Justus-Liebig-Universität **Gießen** | Karlsruhe Institute of Technology (KIT) (**Karlsruhe**) | Landesbibliothek **Oldenburg** | Otto-Friedrich-Universität **Bamberg** | Pädagogische Hochschule **Freiburg** | Pädagogische Hochschule **Schwäbisch Gmünd** | Pädagogische Hochschule **Zürich** | Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität **Bonn** | Staats- und Universitätsbibliothek **Bremen** | Staats- und Universitätsbibliothek **Hamburg** (SUB) | ULB **Darmstadt** | Universitäts- und Landesbibliothek **Düsseldorf** | Universitätsbibliothek **Bielefeld** | Universitätsbibliothek **Kassel** | Universitätsbibliothek **Koblenz-Landau** | Universitätsbibliothek **Paderborn** | Universitätsbibliothek **St. Gallen** | Vorarlberger Landesbibliothek (**Bregenz**) | Zentral- und Hochschulbibliothek **Luzern** (ZHB) | Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW) (**Winterthur**)

Inhalt

Vorwort

Die *Werkstatt kritische Bildungstheorie* tritt mit dem vorgelegten Band erstmalig seit ihrem Bestehen im Kollektiv auf die Publikationsbühne und trägt damit gewissermaßen zu dem bei, was im Titel ankündigt wird: Selbstbewusstsein der Erwachsenenbildung. Vor allem in der Vielfalt der Beiträge zeigt sich, dass die Erwachsenenbildung reich an Perspektiven und mit vielen Themen verknüpft ist, die in Wissenschaft und Praxis eine Rolle spielen.

Zunächst werden Entstehungsgeschichte und Entwicklung der Werkstatt skizziert, die sich seit dem Jahr 2008 nahezu jährlich konstituiert. Andreas Seiverth beschreibt den Beginn als Versuch „einer intellektuellen Selbstbehauptung und der Verteidigung einer eigenständigen erwachsenenbildungswissenschaftlichen Theorie- und Reflexionspraxis" (S. 37). Die Beiträge geben einen Einblick in Werkstatttreffen aus mehreren Jahren – strukturiert nach den wichtigsten Programmelementen, sodass in dieser Auswahl philosophische, theologische und erwachsenenbildungswissenschaftliche Beiträge versammelt sind, ergänzt um Einblicke in die handlungspraktische Erwachsenenbildung sowie anschließende berufsbiografische Reflexionen. Die erwachsenenbildungswissenschaftlichen Perspektiven fungieren dabei als Konstruktionsachse des Bandes, an der die 18 Beiträge ausgerichtet sind.

Bei der Lektüre fällt mir der Beitrag von Sebastian Lerch ins Auge. Hier denkt er einerseits über Kritikfähigkeit als zentrales Merkmal erwachsenenpädagogischer Professionalität nach und zeigt andererseits, wie sehr die Begriffe *Kritik* und *Bildung* miteinander verwoben sind: Es geht um Emanzipation, Aufklärung und Autonomie (S. 214). Lerch betont, dass ohne die Auseinandersetzung mit anderen, die Arbeit an Material, Inhalten und Begriffen Kritikfähigkeit nicht erlernbar sei und sich erst so die Urteilsfähigkeit schärft und mögliche neue Selbst- und Weltverhältnisse ergeben (können). Hierin sehe ich ein wichtiges Anliegen der *Werkstatt*, die bereits in ihrem Namen darauf verweist, dass es um das gemeinsame Erarbeiten von Erkenntnis geht (S. 17).

Die *Werkstatt kritische Bildungstheorie* positioniert sich offen gegenüber empirischer Forschung. Entsprechend basiert der Beitrag von Hannah Rosenberg auf einer Analyse unterschiedlicher Dokumententypen, die als „Selbstverständigungstexte" bezeichnet werden. Darunter gehören auch die schriftlichen Dokumentationen der Jahrestagungen der Sektion Erwachsenenbildung. Sie untersucht, wie sich die Erwachsenenbildung im binnendisziplinären Sprechen bzw. Schreiben konstituiert und welcher Gegenstand des Wissens hervorgebracht wird. Im Ergebnis dieser empirischen Analyse findet sich die These, dass die Gegenstandskonstitution der Erwachsenenbildungswissenschaft als problematisch zu bezeichnen ist und dies zu Schwierigkeiten in der Selbstpositionierung der Disziplin führe (S. 224).Ich finde, dass die Diskurse und Debatten in der *Werkstatt kritische Bildungstheorie* sowie dieser erste editierte Sammelband genau dieser Problematik begegnen, indem ein erweiterter

Raum zum gemeinsamen Denken geschaffen wird. In diesem konstituiert sich die Erwachsenenbildung in Wissenschaft und Praxis ganz offen und in unterschiedlichen Perspektiven, wobei sich ein Horizont spannt, der über die Disziplin hinausgeht. Es sind eben nicht allein die erwachsenenbildungswissenschaftlichen Perspektiven, die in der *Werkstatt* Berücksichtigung finden, sondern auch individuelle, berufspraktische Erfahrungen. In den berufsbiografischen Reflexionen spüren drei Erwachsenenbildner dem Selbstbewusstsein ihrer Disziplin nach. Beispielhaft denkt Tilmann Evers darüber nach, welche Lernchancen sich überhaupt erst dadurch ergeben würden, wenn das „heimisch werden" in der digitalisierten Welt im Alter ausbleibt, sprich: wenn ältere Menschen bewusst oder unbewusst nicht die digitale Transformation mitgestalten. Eine Frage, die sich die Erwachsenenbildung als Disziplin und Handlungsfeld auch oder gerade in dieser Zeit unbedingt stellen sollte.

Die kritische, reflexive Auseinandersetzung, das gemeinsame und ernsthafte Mit-Denken, so wie es die *Werkstatt kritische Bildungstheorie* ermöglicht, ist ein wichtiger und keineswegs selbstverständlich vorhandener (Ermöglichungs-)Raum für die erwachsenenbildnerische Disziplin und Praxis. Das zeigt dieser Band.

Hamburg und Hagen im Mai 2023

Prof.in Dr.in Julia Schütz

Abstract

Die Beiträge dieses Bandes sind in der Werkstatt kritische Bildungstheorie entstanden, die seit ihrer Gründung im Jahr 2008 einmal jährlich im Evangelischen Bildungszentrum Bad Alexandersbad stattfindet. Die Werkstatt wurde aus dem Bedürfnis und mit dem Anspruch gegründet, das wissenschaftliche und theoretische Selbstbewusstsein der Erwachsenenbildung und damit zugleich ihre professionelle Autonomie zu stärken. Die Idee und inhaltliche Arbeit der Werkstatt nahm ihren Ausgangspunkt im historisch-politischen und theoretischen Denken Heinz-Joachim Heydorns.

Als Philosoph hat Heinz-Joachim Heydorn die institutionalisierte Bildung als einen zentralen „Aspekt der Bildungsgeschichte der Menschheit“ in seinem Werk entfaltet. Weil die Praxis der Werkstatt kritische Bildungstheorie sich an seinem Denkhorizont orientiert, ist ihr moralisch-politisches und ihr wissenschaftliches Interesse darauf gerichtet, den Begriff einer Erwachsenenbildung zu entwickeln, der die „gesamte Geschichte des Bewusstseins“ (Heydorn) mit umfasst. Daraus ergibt sich die wissenschaftstheoretische und forschungspraktische Orientierung der Erwachsenenbildung an der Philosophie und Theologie, die in der Reflexion der professionell verantworteten beruflichen Erwachsenenbildung ihr individuelles und gesellschaftliches Bewährungsfeld findet.

Einführende Bemerkungen zur Konzeptualisierung und zum Aufbau des Bandes

Andreas Seiverth, Joachim Twisselmann und Malte Ebner von Eschenbach

1 Werkstücke im Entstehen

In dem Einladungsschreiben zur 1. Werkstatt kritische Bildungstheorie mit dem Titel *Kritische Reflexionen zum aktuellen Bildungsdiskurs im Licht der Bildungstheorie Heinz-Joachim Heydorns* vom 7. August 2007 in Bad Alexandersbad formulieren die Veranstalter der Werkstatt, Andreas Seiverth und Joachim Twisselmann, das Anliegen der Veranstaltung, zu der für den 25.–27.04.2008 eingeladen worden war, folgendermaßen: „Dass die ‚Bildungsfrage' heute so zentral und konflikthaft ist, wie es ‚früher' die ‚soziale Frage' war, ist allgemeiner Konsens – aber was daraus praktisch und politisch folgt, ist so strittig und unterschiedlich, wie es die Antworten auf die Erfahrungen sozialer Ungleichheit und Benachteiligung auch immer schon waren" (Seiverth & Twisselmann 2007, o. S.). Zur Begründung, warum ihnen vor allem das Werk Heinz-Joachim Heydorns als geeignet erschien, die Bildungsfragen zu erörtern und ihre pädagogischen Konsequenzen zur Diskussion zu stellen, schreiben sie: „Die bleibende und heute neu zu entdeckende Aktualität und produktive Relevanz der Bildungstheorie Heinz-Joachim Heydorns sehen wir darin, dass in ihr eine Theorie, besser wäre zu sagen: eine ‚Denk- und Rationalitätsform' erarbeitet (und individuell gelebt) wurde, in der institutionelle Veränderungen von Bildungsinstitutionen mit machtpolitischen Interessenkonstellationen und existenziellen Bildungs- und Konflikterfahrungen als gleichgewichtige Theorie- und Praxisdimensionen vermittelt gedacht werden. Bildungsfragen sind Machtfragen – diese heute im öffentlichen Bildungsdiskurs offensichtlich tabuisierte These hat Heinz-Joachim Heydorn in historisch und philosophisch weit ausholenden Studien und aktuellen Stellungnahmen eindrucksvoll entwickelt. Sie im heutigen gesellschaftlichen Kontext für die pädagogischen und institutionellen Veränderungsprozesse fruchtbar zu machen, ist die vorrangige Intention dieser als wissenschaftliches Kolloquium konzipierten Veranstaltung" (ebd.).

Schon nach dem ersten Treffen wurde „die offen-bewegliche Werkstattatmosphäre" gelobt, in der nicht einfach bereits fertig geschliffene Texte vorgetragen wurden, sondern „Werkstücke im Entstehen vorgestellt und Quer- und Kreuzwege beschritten werden konnten" (Seiverth & Twisselmann 2009, o. S.). Da diese im besonderen Maß zur produktiven Stimmung und zum fruchtbaren Austausch beigetragen hat, wurde sie in den kommenden Jahren auch nach außen als Name der Veranstaltung kommuniziert. Im Unterschied zu dem gediegenen Begriff des Kolloquiums

soll die Kennzeichnung der Veranstaltung als Werkstatt deutlich stärker den Prozesscharakter des Entstehens von *Werkstücken* akzentuieren und eine Einladung zum praktischen Tun, zum strengen Arbeiten wie zum kreativen Werkeln an Erkenntnis zum Ausdruck bringen.

Die erste *Werkstatt* wurde im Jahr 2008 veranstaltet, weitere Treffen folgten, sodass die *Werkstatt kritische Bildungstheorie* im Jahr 2022 auf insgesamt 13 Treffen[1] zurückschauen kann. Ohne an dieser Stelle auf die eigendynamischen Entwicklungen der Werkstatt einzugehen, geben wir nachstehend eine orientierende Übersicht zu den Terminen und Themen.[2]

Werkstatt kritische Bildungstheorie: eine Übersicht zu den Themen und Treffen von 2008 bis 2022 in Bad Alexandersbad

1. Werkstatt kritische Bildungstheorie, 25.–27.04.2008
   Thema: „Globale Konkurrenz und Gerechtigkeit – Macht und Menschlichkeit Kritische Reflexionen zum aktuellen Bildungsdiskurs im Licht der Bildungstheorie. Heinz-Joachim Heydorns. Ein Kolloquium im Horizont von Wissenschaft, Praxis und Zeitdiagnose“
2. Werkstatt kritische Bildungstheorie, 04.–06.03.2009
   Thema: „Bildung als politische Machtressource und als Kritik politischer Macht“
3. Werkstatt kritische Bildungstheorie, 30.03.–01.04.2011
   Thema: „Unerledigte Berührungen und ver-kehrte Erfüllungen – Verknüpfungen versäumter Bildungsdialoge als Lernchancen für heutige Bildungskritik“
4. Werkstatt kritische Bildungstheorie, 21.–23.03.2012
   Thema: „Welche (Evangelische) Erwachsenenbildung braucht die Zivilgesellschaft heute? Grundlagen und Erfahrungen“
5. Werkstatt kritische Bildungstheorie, 13.–15.06.2013
   ohne übergeordnetes Thema
6. Werkstatt kritische Bildungstheorie, 10.–12.07.2014
   ohne übergeordnetes Thema
7. Werkstatt kritische Bildungstheorie, 20.–22.06.2016
   ohne übergeordnetes Thema
8. Werkstatt kritische Bildungstheorie, 10.–12.07.2017
   Thema: „Dimensionen der Machtkritik: Das ‚Politische', politische Erwachsenenbildung und politische Praxis“
9. Werkstatt kritische Bildungstheorie, 13.–15.06.2018
   Thema: „1968 – fünfzig Jahre später: Zur Historisierung, Distanzierung und Aktualisierung einer politischen Bewegung“
10. Werkstatt kritische Bildungstheorie, 13.–15.05.2019
    ohne übergeordnetes Thema

1 Im Jahr 2010 konnte keine *Werkstatt* durchgeführt werden. 2015 wurde vom 27.–29.07. in Kooperation mit dem Comenius-Institut anstelle der *Werkstatt* die Tagung *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Karl Ernst Nipkows Beiträge zur kirchlichen Bildungsverantwortung gewürdigt und weitergedacht* durchgeführt.

2 Ausführliche Informationen zu den Veranstaltungen sowie den Beteiligten und den Vortragsthemen finden sich unter www.werkstatt-kritische-bildungsteorie.de

11. Werkstatt kritische Bildungstheorie, 05.–07.10.2020
    Thema: „Erweiterung und historische Vertiefung des Diskursrahmens der Erwachsenenbildung“
12. Werkstatt kritische Bildungstheorie, 13.–15.09.2021
    ohne übergeordnetes Thema
13. Werkstatt kritische Bildungstheorie, 29.06.–01.07.2022
    ohne übergeordnetes Thema

Dass einige Werkstätten eine thematische Rahmung erhielten, andere Werkstätten indes ohne übergeordnetes Thema waren, verdeutlicht, dass der Verlauf dieser Werkstätten einen vorher nicht geplanten Zusammenhang entwickeln konnte.[3]

2 Werkeln an Erkenntnis

Dass die *Werkstatt kritische Bildungstheorie* einen produktiven und fruchtbaren Zwischenraum eröffnet, der Platz für Entfaltungs- und Entwicklungsmöglichkeiten für philosophische, theologische und erwachsenenbildungswissenschaftliche Diskussionen einerseits sowie für berufsbiographische Reflexionen und Eindrücke aus dem erwachsenenbildnerischen Handlungsfeld andererseits macht, ist bei Weitem keine Selbstverständlichkeit, sondern Ausdruck eines fortwährend hervorgebrachten kollektiven Prozesses gemeinsamen Denkens in wechselseitiger Beziehung (Ebner von Eschenbach & Schäffter 2021), was von den Veranstaltern im Einladungsschreiben zur 3. Werkstatt im Jahre 2011 hervorgehoben wird: „Die *Werkstatt kritische Bildungstheorie* [...] hat es sich zur Aufgabe gemacht, einmal im Jahr einen *Zwischenraum der Reflexion und Forschung* zu schaffen, der zwischen den alltäglichen Routinen und Anforderungen professioneller Erwachsenenbildung einerseits und den von Lehrverpflichtungen, Drittmittelbeschaffung und Exzellenzanforderungen bestimmten Universitäten und ihrer akademischen Rituale andererseits angesiedelt ist“ (Seiverth & Twisselmann 2011, o. S.).

Die für ein gemeinsames Mit-Denken aufzubringenden Bemühungen verlangen den Beteiligten ein hohes Maß an Konzentration und Sensitivität ab, um auf das Eingebrachte resonant zu reagieren. Derartiges wechselseitiges Aufeinander-Einlassen(-können) und Vergewissern im Modus „gegenwendiger Bezugnahmen“ (Ebner von Eschenbach 2021), indem Vorgetragenes und Entgegnetes in freier Rede erörtert und korrigiert, aufgegriffen und fortentwickelt wird, setzt eine große Ernsthaftigkeit des Denkens aller Beteiligten voraus. Jene Ernsthaftigkeit ist wiederum Voraussetzung für Lockerungen – besser: für ein Lockerlassen(-können) – um dem Spiel der Gedanken seinen Lauf zu ermöglichen und zu überlassen. Mit Dieter Mersch gesprochen, der seine Überlegungen im Horizont einer *Epistemologie des Ästhetischen* aufspannt, könnte man die Werkstätten daher als ein gemeinsames „Denken als Praxis,

3 An dieser Stelle sei auf die Berichte zur *Werkstatt* vom 13.–15.05.2019 von Klatt (2019) sowie zur *Werkstatt* vom 05.–07.10.2020 von Seiverth (2020a) hingewiesen.

als Performanz“ (Mersch 2016, 11) einordnen, das *Etwas* in der Werkstatt im Vollzug hervorbringt und konturiert, was sich anders nicht zeigen würde. In diesem Sinne strukturiert die Werkstatt einen Ort für Verständigungsbestrebungen, deren Effekte Akte der Aufschließung und Frei-Setzung provozieren und dadurch eine „Öffnung und Offenheit [ermöglichen], die noch nicht vorgibt, was sie ist oder sein wird“ (ebd., 12).

Bereits im *Deutschen Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm* (2022) finden sich Hinweise, dass die *Werkstätte* semantisch auf die „arbeitsstätte der handwerker, (fabrik-)arbeiter“ bezogen eine Verkürzung darstelle, denn ebenso ist die Werkstätte Ort der „bildenden künstler“ (ebd.), der Artistinnen und Artisten, und prinzipiell als Ort des „schöpferischen wirkens“(ebd.) aufzufassen. In dieser Hinsicht unterläuft die *Werkstatt* die Dichotomie von Praxis und Theorie, weil sie bereits semantisch für die Verschränkung von *Handwerk und Mundwerk* steht, wie es sich mit Peter Janich (2015) in seinem gleichnamigen Buch ausdrücken ließe. Dass das Werkeln häufig pejorativ verstanden wird, verkennt daher geradezu die epistemische Potentialität und schöpferische Kreativität, die den Suchbewegungen in den gegenwendigen Denkbewegungen in den Werkstätten innewohnt.

In seiner wissenschaftsgeschichtlichen Untersuchung *Werkstätten des Wissens zwischen der Renaissance und Aufklärung* entfaltet Helmut Zedelmaier (2015) ein Tableau vielfältiger Praktiken der Wissenserzeugung und Erkenntnisentwicklung und geht ihnen in einzelnen Studien nach: Unter anderem leuchtet er die epistemische Bedeutung des Lesens, des Recherchierens, des Sammelns, des Verwaltens oder auch des Repräsentierens und Disziplinierens von Wissen aus und rekonstruiert in historischer Perspektive ihre Effekte für die Erzeugung von Wissen und Erkenntnis. In dieser Hinsicht spielt aus epistemologischer Sicht für die Werkstatt die Praxis der mündlichen Rede eine relevante Rolle. Es geht hier vor allem um die erlebte Rede in den Vorträgen, das Einlassen auf das Vorgetragene und die damit einhergehende Für- und Gegenrede. Es ist gewiss keine Übertreibung, dass die Praxis der erlebten Rede, der vorgetragenen Formulierungsproben und begrifflichen Angebote, ein dialogisches und intersubjektives Phänomen darstellt, man könnte von einem dialogischen Scharnier sprechen, welches die Vielstimmigkeit der verhandelten Argumente gegenwendig fügt. In diesem *modus operandi* erweist sich das Werkeln an Erkenntnis in den Werkstätten nicht als monologisch-isolierter Entwicklungsprozess, sondern als ein von einem Kollektiv konstituierender und konstituierter Denkzusammenhang, dessen schöpferische Kraft im gemeinsamen Mit-Denken ruht und fruchtbare Verwebungen vor allem durch die erlebte Rede ermöglicht. Im institutionellen Selbstverständnis der Veranstaltenden avanciert diese Form der epistemischen Praxis mit der zunehmenden Anzahl der Treffen zu einem Qualitätsmerkmal der Werkstatt. Bereits im Einladungsschreiben zum 2. Treffen 2009 stellen Seiverth und Twisselmann daher fest, dass „ein intellektueller Denkraum geschaffen worden [sei; AS/JT/MEVE], in dem sich die Teilnehmenden quer zu universitär-akademischen und verbandspolitischen Kontexten, Rücksichtnahmen und Abhängigkeiten bewegen und spekulieren

konnten, und dies immer in der Doppelrolle, aktiv beizutragen und zuzuhören“ (Seiverth & Twisselmann 2009, o. S.).

3 Von der erlebten Rede zum verschriftlichten Manuskript: Konzeption, Aufbau und Einführung in den vorliegenden Sammelband

Einen Sammelband aus den Vorträgen bei der *Werkstatt kritische Bildungstheorie* anzufertigen, wurde bereits vor einigen Jahren erwogen, wurde aber aufgrund der damals unsicheren Perspektiven für die Fortführung der Werkstatt nicht weiter verfolgt. Für das Projekt bedeutete es indes nicht das Aus, sondern es blieb weiterhin diskursiv in Verhandlung. Nach weiterer reiflicher Überlegung und einer günstigen Konstellation entschieden wir uns Ende 2021 dafür, einen zweiten Anlauf für die Anfertigung eines Sammelbandes zu nehmen und damit einen Schritt zu wagen, der *Werkstatt kritische Bildungstheorie* und ihren *Werkstücken* eine öffentliche Bühne zu bieten.

Konzeptuell orientiert sich die Gliederung des Bandes an den einzelnen Programmelementen, die in der *Werkstatt kritische Bildungstheorie* tradiert wurden. D. h., dass neben der Versammlung von philosophischen, theologischen und erwachsenenbildungswissenschaftlichen Beiträgen, ebenso Beiträge aus dem Handlungsfeld der Erwachsenenbildung einerseits sowie berufsbiographische Reflexionen andererseits in den Band aufgenommen sind. Diese Zusammensetzung eignet sich, um der Pluralität der Zugänge und Perspektiven, die jeweils bei der Werkstatt eingebracht werden, am besten gerecht zu werden.

Für den vorgelegten Sammelband standen wir daher vor der Aufgabe, Beiträge aus über 10 Jahren *Werkstatt kritische Bildungstheorie* auszuwählen und in einer Ordnung anzubieten, die die Stimmung und das Selbstverständnis der Werkstatt bestmöglich repräsentiert. Daher haben wir uns entschieden, die bewährte Grundstruktur der Werkstatttreffen aufzugreifen und damit das Forum, das die Werkstatt eröffnet, erkennbar hervortreten zu lassen. Die ausgewählten *Werkstücke* sind daher nicht allesamt Beiträge von *einem* Werkstatttreffen, sondern geben vielmehr einen Überblick über *mehrere* Werkstatttreffen hinweg und über sie hinaus, was beispielsweise Beiträge betrifft, die im Umfeld der Werkstätten entstanden sind[4]: In dieser Architektur bilden die *erwachsenenbildungswissenschaftlichen Perspektiven (Teil III)* die Konstruktionsachse des Bandes, um die zum einen die *philosophischen und theologischen Perspektiven (I. und II. Teil)* und zum anderen die *Perspektiven aus dem Handlungsfeld Erwachsenenbildung (IV. Teil)* und die *berufsbiographischen Reflexionen (Teil V)* angeordnet sind. Mit dieser Komposition streben wir an, der epistemischen Dimension zu Fragen der Erwachsenenbildung zuzuarbeiten und sie gegenüber landläufigen Forschungs- und Veröffentlichungsbahnen in einem historisch, systematisch und diszi-

4 Hierzu sei auf die editorischen Notizen hingewiesen, die zu den jeweiligen Beiträgen angefügt sind.

plinär erweiterten Reflexionshorizont, der vielfältige institutionelle Kontexte miteinbezieht, zu situieren.

Die Eröffnung des Bandes verläuft über zwei Zugänge, die in ihrer Komplementarität Einblicke in die formale und inhaltliche Konstitution der *Werkstatt kritische Bildungstheorie* umfassen: Zunächst legt der Beitrag „Werkstatt kritische Bildungstheorie: Historische und systematische Überlegungen zur Institutionalisierung einer bildungswissenschaftlichen Reflexionspraxis“ von *Andreas Seiverth* Innenansichten zur Konstitution und Entwicklung der Werkstatt frei und gibt Einblicke in ihre Entwicklungsdynamik und Rahmenbedingungen. Komplementär dazu führt der zweite Eröffnungszug über den von *Martin Stöhr* verfassten Beitrag „Heinz-Joachim Heydorn – Begegnungen und Erinnerungen“, in dem der Autor und Weggenosse Heydorns auf Berührungspunkte und Kontakte mit ihm eingeht und sich ihrer bildungsphilosophischen Bedeutung vergewissert.

Den ersten Teil des Bandes – „Philosophische Perspektiven“ eröffnet *Helmut Stracks* Beitrag „‚Bildung als Frage nach dem Verbleib des Menschen‘. Theodor W. Adorno und Georg Picht als Philosophen der Krise“. Adorno und Picht zeichnen sich beide dadurch aus, dass sie als große Repräsentanten der bürgerlichen Kultur die Zivilisationsbrüche des 20. Jahrhunderts in ihren philosophischen Reflexionen für ihre kritischen Gesellschaftsdiagnosen in unterschiedlicher, aber auch verwandter Weise produktiv gemacht haben. Mit dem für den Titel verwendeten Zitat von Heinz-Joachim Heydorn – *Bildung als Frage nach dem Verbleib des Menschen* – wird der ethische Fluchtpunkt benannt, in dem sich Intention und Relevanz der beiden kritischen Theoretiker für die Bildungstheorie miteinander verbinden.

Gudio Pollaks Beitrag „Erziehung und Bildung als Tätigkeit? Bildungstheoretische Annäherungen an Hannah Arendts *Vita activa*“ geht der Vermutung nach, dass es Arendts auf den ersten Blick a-politisches Verständnis von Erziehung als einer dem Bereich des Privaten zugewiesenen Praxis war, das eine Rezeption seitens der Erziehungswissenschaft blockierte, welche die ideologiekritisch gemeinte Parole „Das Private ist politisch“ als Grundlage von emanzipatorischer Theoriebildung und Handlungsorientierung verstand.

Mit seinem Beitrag „Beglaubigungen der Freiheit. Philosophische und religiöse Wurzeln der politischen Bildung und Kritik. Ein Vorschlag“ macht *Andreas Seiverth* den Versuch, die historische Rückversicherung der Erwachsenenbildung in der europäischen Aufklärung des 18. und frühen 19. Jahrhunderts durch ihre Verankerung in der Aufklärungstradition der griechischen Philosophie zu erweitern. Er interpretiert systematische Aspekte der Philosophie Platons und Aristoteles’ als eine Praxis der Selbstreflexion einer herrschenden Elite. Für diese ist die „Beglaubigung“ (Legitimation) von Herrschaft sowohl an eine rationale Argumentation als auch an das herrschaftstranszendierende Ideal der Freiheit und eines „zweckfreien Lebens“ gebunden. In einem zweiten Schritt entwirft er einen Theorierahmen, in dem die Voraussetzungen der Herrschaftskritik im Anschluss an den wissenschaftlichen Diskurs zur Revolution der „Achsenzeit“ entwickelt werden.

Alwin Letzkus stellt in seinem Beitrag „Jean-Luc Marion: Die ‚Phänomeno-Logik der Liebe'. Jenseits/Diesseits von Glaube und Vernunft" die in der Erwachsenenbildung – soweit wir sehen – noch nicht aufgenommene avancierte Gestalt der Phänomenologie Jean Luc Marions vor. Der französische Philosoph Marion ist zunächst durch seine kritischen Studien zur Begründung der modernen Subjekttheorie durch René Descartes hervorgetreten. Der Übersetzer und Philosoph Letzkus führt – ausgehend von Marions Studie „Das Erotische. Ein Phänomen" – in seine Philosophie ein und legt Anknüpfungs- und Diskussionspunkte für sozialphilosophische und bildungswissenschaftliche Überlegungen im Lichte seiner Darstellung zur „Logik der Gabe und der Liebe" frei.

Im zweiten Teil des Bandes sind die „Theologischen Perspektiven" versammelt. *Hans-Gerhard Klatt* eröffnet sie mit seinem Beitrag „Religion ohne Entsühnung der Schuld. Aktuelle Gedanken zu Walter Benjamins Fragment ‚Kapitalismus als Religion' im Blick auf die erwachsenenpädagogische Praxis". Vor etwa hundert Jahren fragten Max Weber und Ernst Troeltsch noch umgekehrt nach der geschichtlichen „Herkunft des Kapitalismus" und haben die damals höchst provokative These entwickelt, dass sich der moderne „Betriebskapitalismus" religiösen, nämlich „spezifisch protestantischen" Glaubensüberzeugungen verdankt. In der Spur dieses Denkens und dieses radikalisierend hat Walter Benjamin dann um 1920 eine ungemein anregende theoretische Skizze entworfen, die den „Kapitalismus als Religion" begreift. Dieses Theoriefragment nimmt Klatt als Ausgangspunkt und Grundlage, um Anregungen für eine politische Bildung von Erwachsenen sozusagen „auf der Höhe der Zeit" und das heißt der kapitalistischen Demokratien zu entfalten.

Melanie Beiner diskutiert in ihrem Beitrag „Bilder vom gelingenden Leben entwickeln. Aspekte einer protestantischen Bildungstheorie" die Einsicht, dass zwischen einem modern-säkularen Bildungsdenken und einer theologischen Denktradition eine Differenz besteht, die sich nicht einfach ineinander übersetzen lässt. Die Befragung theologisch-anthropologischer Grundlagen, die für eine protestantische Bildungstheorie konstitutiv sind, stehen für Beiner daher am Beginn einer zu führenden Auseinandersetzung.

Der dritte und abschließende Beitrag der „Theologischen Perspektiven" auf Erwachsenenbildung mit dem Titel „‚Ich möchte etwas für den Frieden tun' – Bildung im Horizont der Ökumene. Ernst Lange heute" ist von *Gottfried Orth* vorgelegt worden. Orths Relektüre des Werkes von Ernst Lange signalisiert seine Absicht, in den gesellschaftlichen und politischen Optionen und Intentionen Langes das Zentrum und das Konstruktionsprinzip seiner kirchlichen und theologischen ebenso wie seiner bildungstheoretischen und bildungspraktischen Arbeiten zu bestimmen und Ernst Lange dadurch aus bisherigen Rezeptionsengführungen zu befreien.

Teil III beschäftigt sich mit den „Erwachsenenbildungswissenschaftlichen Perspektiven" auf Erwachsenenbildung und beginnt mit dem Beitrag „Kritikfähigkeit. Positive Paradoxie für die Erwachsenenbildung" von *Sebastian Lerch*. Der Kompetenzbegriff hat eine erfolgreiche Karriere hinter sich und den Begriff der Bildung faktisch in eine Diskursenklave verbannt. Vor diesem Hintergrund unternimmt Sebastian

Lerch den interessanten Versuch, aus der Rekonstruktion des Kritikbegriffs als einem spezifischen Vermögen des erwachsenen Menschen eine Idee der Kernkompetenz von Erwachsenenbildung zu entwickeln. Auf dieser Grundlage ließen sich dann auch Gesichtspunkte entfalten, die über die Engführungen des Kompetenzbegriffs hinausweisen.

Hannah Rosenberg unternimmt in ihrem Beitrag „Die Ordnung der Disziplin. Zur Rekonstruktion des Selbstverständnisses der Erwachsenenbildungswissenschaft" den Versuch, Fragen zur Identität und Autonomie der Erwachsenenbildungswissenschaft zu mobilisieren. Dabei stellt sich Rosenberg die Frage, wie die Disziplin Erwachsenenbildung funktioniere und was sie konstiuiere. Vor dem Hintergrund einer diskursanalytischen Untersuchung werden die Untersuchungsfragen empirisch gestützt beantwortet und zentrale Befunde der Studie referiert.

Malte Ebner von Eschenbachs Beitrag „Öffnung zum Politischen. Zielgruppenkonstitution als Element politischer Erwachsenenbildung" orientiert sich an der Relevanz des Politischen für Fragen Politischer Erwachsenenbildung. Dabei entfaltet er das Politische als gesellschaftskonstitutiv und diskutiert vor diesem Hintergrund im Anschluss an Ortfried Schäffters Konzeption einer relationalen Zielgruppenarbeit in der Politischen Erwachsenenbildung, die sich vor allem dadurch charakterisiert, nicht anbieterzentriert zu operieren.

Im vierten Teil des Bandes: „Perspektiven aus dem Handlungsfeld der Erwachsenenbildung" haben wir Beiträge versammelt, die aus einer Position reflektierter Praxis Rückfragen und Diskussionsfragen für erwachsenenbildungswissenschaftliche, philosophische und theologische Perspektiven offerieren. Folgt man der traditionellen, aber insbesondere für die Erwachsenenbildung problematischen Unterscheidung von „Theorie und Praxis", dann lassen sich die im vierten Teil versammelten Beiträge der „Praxis" von Erwachsenenbildung im Sinne einer von lebensweltlichen, biographischen und beruflich motivierten Fragestellungen und Interessen bestimmten Teilnahme zuordnen. Die Texte sind aber im genuinen Sinn eine Praxisform, in der das berühmte Diktum von Schleiermacher veranschaulicht und eingelöst wird: „Die Dignität der Praxis ist unabhängig von der Theorie; die Praxis wird nur mit der Theorie eine bewusstere" (Schleiermacher 2000[1826], 13).

Zunächst führt *Alexandra Schick* mit ihrem Beitrag „Ökologische Bildung – miteinander in und mit der Natur lernen. Die Weiterbildung „Natur & Pädagogik" im Evangelischen Bildungswerk Regensburg" ein, der eine Entwicklung eines naturpädagogischen Weiterbildungangebots in Bayern nachzeichnet. In dieser Vergewisserungsbewegung gibt Schick Einblicke in die Grundlagen der Weiterbildung und skizziert ihre Effekte auf die Teilnehmenden.

Anschließend diskutiert *Otto Böhm* in seinem Beitrag „‚Die Ermittlung' von Peter Weiss als Projekt der historisch-politischen Bildung". Der hessische Generalstaatsanwalt Fritz Bauer hat in einem Rundfunkgespräch zwei zentrale Motive benannt, die für ihn dafür bestimmend waren, den Frankfurter Auschwitzprozess vorzubereiten: Das juristische Motiv war die Absicht, „Auschwitz als Komplex" und nicht nur Einzeltäter zur Anklage zu bringen; zugleich ging es ihm aber „um den Prozess

einer neuen Bewusstseins- und Moralbildung in der deutschen Geschichte". Dass dieses explizit pädagogische Motiv öffentlich wirksam werden konnte, verdankt sich auch der ästhetischen Transformation des Auschwitzprozesses, die Peter Weiss mit seinem „Oratorium in 11 Gesängen" vorgenommen hat. Böhm erinnert an das Werk und dessen Bildungswirkung, die das Theaterstück bei seinen zahlreichen Aufführungen 1965 entfaltet hat. Vor dem Hintergrund der Bildungsarbeit im „Memorium Nürnberger Prozesse" reflektiert er die Frage, wie sich heute, im Abstand von mehr als einem halben Jahrhundert, „Bildung nach Auschwitz" in Deutschland überzeugend planen und begründen lässt.

In seinem Beitrag „Forum und Faktor – Das Evangelische Bildungszentrum Bad Alexandersbad als Ort regionaler öffentlicher Verständigung" rekapituliert *Joachim Twisselmann* sein pädagogisches Selbstverständnis und seine konzeptionelle politische Bildungsarbeit in Bad Alexandersbad und spitzt sie in der Sentenz: „Die Menschen stärken, die Sachen klären" zu. Im reflektierenden Rückblick rekonstruiert er die von ihm verantwortete Bildungsarbeit als Resonanz- und Interventionspraxis gesellschaftlicher und politischer Problemlagen und Konflikte, die das Evangelische Bildungszentrum selbst zu einem institutionellen Akteur für die Entwicklung der Region gemacht hat.

Die „Berufsbiographischen Reflexionen" (Teil V), mit denen seit zehn Jahren die *Werkstatt kritische Bildungstheorie* eröffnet wird, stehen in diesem Band am Ende, um damit deutlich zu machen, dass in der reflektierten Darstellung einer Berufsbiographie sich die theoretischen, moralischen und normativ-institutionellen Überzeugungen im wörtlichen Sinne zu konkretisieren vermögen und in der „Erwachsenenbildung als Beruf" ihre prägnante Form gewinnen. Die individuellen Modelle einer subjektiven Geschichtsschreibung könnten und sollten Anknüpfungspunkte für die Entwicklung eines institutionellen Gedächtnisses der Disziplin Erwachsenenbildung werden, denn die Kolleginnen und Kollegen, die sich bisher der Mühe unterzogen haben, ihre lebensgeschichtliche Berufsarbeit aus dem Abstand der berufsbefreiten Zeit ihres Ruhestandes zu reflektieren, hatten in unterschiedlichen institutionellen Handlungsfeldern der Erwachsenenbildung Leitungsfunktionen inne und sind insofern zugleich Repräsentierende und Interpretinnen bzw. Interpreten des pluralen Gefüges der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung. Andererseits bringen die „Berufsbiographischen Reflexionen" eine existenzielle Dimension zum Ausdruck, die wir nicht in einem intentionalen Begriff und einem wissenschaftlichen Interessenbezug zu beschreiben vermögen, die aber ihrerseits das darstellen, was wir meinen, wenn wir in einem umgangssprachlichen Sinn davon sprechen: eine Sache, eine Frage, eine Idee oder im eminenten Sinn sich selbst ernst zu nehmen. Die eigene (Berufs-)Biographie zum Gegenstand einer reflektierenden Beschreibung zu machen, lässt sich deshalb auch als die lebensgeschichtliche Antwort auf die von Immanuel Kant an verschiedenen Stellen seines Werkes formulierte vierte Frage verstehen, in der die drei Fragen – Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen? – einen Ausdruck und eine Antwort finden, in denen sich „[a]lles Interesse meiner Vernunft (das spekulative sowohl, als das praktische) [...] [vereinigt]". Von daher freuen

wir uns sehr, die berufsbiographischen Perspektiven *Klaus Müllers* im Beitrag „Konzeptionelle Wandlungen der Erwachsenenbildung – Eine berufsbiografische Rekonstruktion nach 35 Jahren Mitarbeit in der Evangelischen Erwachsenenbildung (EEB)“, *Wolfgang Wittrocks* im Beitrag „Evangelische Erwachsenenbildung als Beruf. Theologie treiben im „Zweiten Programm“ der Kirche“ und *Tilman Evers'* im Beitrag „Herkommen und Hinwollen. Meine Berufsbiographie“ vorstellen zu können.

4 Zum Selbstbewusstsein der Erwachsenenbildung

Der Begriff des *Selbstbewusstseins* ist in den gegenwärtigen erziehungs- und bildungstheoretischen Diskursen ein ebenso fremder wie vermutlich unverständlicher Begriff geworden, entstammt er doch einer bewusstseinsphilosophischen Tradition, die vor allem durch die *linguistic und cultural turns* als überwunden gilt. Im Blick auf die Konstitutionsgeschichte und die Beschreibung des Selbstverständnisses der *Werkstatt kritische Bildungstheorie* ist er für uns jedoch unverzichtbar. Durch Anmerkungen zu Beobachtungen in unterschiedlichen bildungstheoretischen und -politischen Diskursen wollen wir deutlich machen, weshalb die Reaktualisierung des Begriffs *Selbstbewusstsein* für die Praxis und den Theoriediskurs der Erwachsenenbildung produktiv gemacht werden soll – und unseres Erachtens unverzichtbar ist.

In einem konzeptionell und methodisch originellen, in Format und Ausstattung opulent ausgestalteten Geschichtsbuch *100 Jahre Volkshochschulen* beklagen die Herausgeber in ihrer Einleitung, dass die Volkshochschulen, trotz deren in dem Band eindrucksvoll belegten historischen Erfolgsgeschichte, „unablässig um ihre Legitimation ringen“ (Schrader & Rossmann 2019, 18) müssen und der „Bedarf an Legitimationsarbeit [...] ungebrochen [ist]“ (ebd., 20). Als Erfolgskriterium dient dabei die in ihrer Geschichte greifbar werdende ausgeprägte Resonanzfähigkeit, auf gesellschaftliche Entwicklungen und Problemlagen mit neuen Programm- und Angebotsstrukturen zu reagieren und damit eine beeindruckende institutionelle Reaktions- und Wandlungsfähigkeit zu beweisen. Eine weiter gehende Reflexion der Frage, wie der Widerspruch zwischen einer Erfolgsgeschichte und einer fortdauernden Legitimationsunsicherheit zu überwinden wäre, oder auch der Frage, ob überhaupt faktischer Erfolg einen hinreichenden und dauerhaften Anerkennungsstatus ermöglichen und gewähren könnte, findet sich freilich nicht und erschien den Herausgebern angesichts des Kontextes und der pragmatischen Funktion einer Einleitung in einen Jubiläumsband wohl auch fehl am Platz.

Die Darstellung ihrer hundertjährigen institutionellen und praktischen Erfolgsgeschichte haben die Volkshochschulen auf die historisch erste verfassungsrechtliche Verankerung der „Volkbildung, einschließlich der Volkshochschulen“ in der Weimarer Verfassung (Art. 148, 4) zurückgegriffen (ausführlich Seiverth 2020b). Im Unterschied zur Weimarer Reichsverfassung hat die Erwachsenenbildung nach dem zweiten Weltkrieg nicht mehr die Würde einer Anerkennung und förderpolitischen Verpflichtung auf der Ebene der gesamtstaatlichen Verfassungsgebung erlangt. In

verfassungsrechtlicher Hinsicht ist Erwachsenen- und Weiterbildung in den nachgeordneten Zuständigkeitsbereich der Ländergesetzgebung verlegt worden. Freilich hatte selbst die verfassungsrechtliche Verankerung des „Volksbildungswesens“ und die Verpflichtung ihrer staatlichen Förderung in Artikel 148 (4) auf der für das säkulare Bewusstsein höchsten vorstellbaren Anerkennungs- und Legitimationsebene der (Reichs-)Verfassung eine institutionelle und finanziell ausreichende Förderung der Volkshochschulen und des „Volksbildungswesens“ nicht ermöglicht, geschweige denn gewährleistet.[5] Man kann immerhin vermuten, dass die faktische Bedeutungslosigkeit einer erstmaligen normativ privilegierten Begründung in der Weimarer Verfassung und nach dem zweiten Weltkrieg die verfassungsrechtlich nachgeordnete Integration der Erwachsenenbildung in die föderale Ländergesetzgebung auch dazu beigetragen haben, dass Reflexionen zu einer rechtlich-normativen Begründung der Erwachsenenbildung bis in die Gegenwart nicht versucht worden sind.

Dass das Selbstverständnis einer bürgerlichen Gesellschaft sich wesentlich über die Nobilitierung von beruflicher Arbeit gewinnt, zeigt sich nach der politischen Rekonstruktionsphase der Bundesrepublik auf der normativen Ebene auch darin, dass zur Sicherung des gesamtgesellschaftlichen Qualifikationsbedarfs 1969 das Berufsbildungsgesetz beschlossen und seither mehrfach novelliert worden ist. Das gesamtgesellschaftliche Interesse an der Entwicklung und Erhaltung einer differenzierten Qualifikationsstruktur artikuliert sich im Begriff einer funktionalen Berufsbildung, deren zeitliche Ausdehnung für Erwachsene im Begriff der beruflichen Fort- und Weiterbildung gefasst wird. In einer gesellschaftstheoretischen Reflexionsperspektive stellt die Berufs- und Weiterbildung die individuell zu verantwortende Vorleistung dafür dar, um „in der schicksalvollsten Macht unseres modernen Lebens: dem *Kapitalismus*“ (Weber 1988[1920], 4; Hervorh. i. O.) die notwendigen individuellen Chancen für die Integration in die Gesetzmäßigkeiten der Marktgesellschaft zu entwickeln und darüber hinaus sich zu einem handlungs- und überlebensfähigen Marktsubjekt zu formieren. Für das Handeln der Individuen in einer kapitalistischen Markt- und Konkurrenzgesellschaft wird die durch den Begriff der Mündigkeit und Selbstbestimmung markierte Differenz zwischen Erziehung und Bildung auf Strategien der Selbstoptimierung der Arbeitskraft reduziert; in der machtgestützten politischen Rhetorik und Interpretationspraxis ist diese Differenz schon längst ohne größere politische Widerstände eingezogen und aus öffentlichen Diskursarenen der Bildungspolitik getilgt worden (für die Evangelische Erwachsenenbildung Seiverth 2001). Die an ihre Stelle getretene begriffsstrategische Hegemonie des Begriffs des Lebenslangen Lernens verdankt sich einerseits der Fokussierung auf den gegenstands- und wertneutralen Verhaltensmodus Lernen, der in Erziehungs- und Bildungsprozessen gleichermaßen zur Geltung kommt; andererseits einer Universalisierung pädagogischer Handlungs-

5 In seiner instruktiven Ereignisgeschichte zur Einführung dieser Bestimmung in die Weimarer Verfassung hat Josef Schrader die tatsächliche historische Wirksamkeit dieses verfassungspolitischen Erfolges daher auch völlig zu Recht darauf beschränkt, dass der Art. 148 (4) in den Jahren nach 1919 zwar einerseits „einen historisch beispiellosen Gründungsschub der Volkshochschulen“ (Schrader & Rossmann, 2019, 25) gestützt hat; zugleich merken sie aber auch ebenso kurz wie etwas rätselhaft an, dass mit der Verfassung „eine Hoffnung auf spätere Erfüllung“ (ebd.) verbunden gewesen sei, doch: „Diese Erfüllung steht für die Erwachsenenbildung noch aus“ (ebd.).

formen und zugleich der Pädagogisierung von gesellschaftlichen Problemlagen. Das normativ und demokratiepolitisch völlig entleerte *Lebenslange Lernen* konnte deshalb nicht nur zu einer kulturellen Erwartungsnorm für die Bürgerinnen und Bürger gemacht, sondern als ein integrales Moment in eine europäischen Machtstrategie implementiert werden, für die nichts weniger als „ein gemeinsames europäisches Muster für Lebensläufe entwickelt werden (sollte), dessen Verwendung freiwillig wäre, um Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen und Arbeitgebern die Beurteilung der erwartbaren Kenntnisse zu erleichtern und so die Mobilität zu fördern" (Europäischer Rat 2000 zit. n. Seiverth 2010, 28). Als bildungstheoretisches Korrelat des Lebenslangen Lernens wurde einige Jahre später – ebenfalls auf europäischer Entscheidungsebene (Europäischer Rat und Europaparlament) der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) entwickelt, der einen formalen Rahmen für die im Europäischen Bildungsraum wechselseitig anzuerkennenden Bildungszertifikate auf der Basis einer gestuften Kompetenzstruktur definiert.

An die Stelle eines historisch vorübergehend möglichen verfassungsrechtlich-normativen Begründungs- und Rechtfertigungsmodus für eine institutionell ermöglichte und gesellschaftlich etablierte Erwachsenenbildung ist nach dem Zweiten Weltkrieg für einige Jahre eine von den Siegermächten initiierte kollektive Erziehungsintention getreten, die wie nach dem Ersten Weltkrieg zur Fundierung eines demokratischen Bewusstseins und staatsbürgerlichen Selbstverständnisses beitragen sollte. Zielte dieses Begründungsparadigma auf die Überwindung der durch den deutschen Faschismus geprägten autoritären Bewusstseinsformen und antidemokratischen Einstellungen, konzentrieren sich heutige staatliche Förderreglungen auf demokratische Bildungsprogramme als Prävention gegen Rechtsextremismus. In der Traditionslinie dieser staatlichen Begründungsdiskurse sind in der pädagogischen Theorieentwicklung aus der Explikation von „Formen pädagogischen Handelns" (Prange & Strobel-Eisele 2015) auch „Großformen pädagogischen Handelns" (ebd., 200) identifiziert worden. Diese Großformen pädagogischen Handelns werden im Rückgriff auf historische Entwicklungen erläutert, in denen dann die „Christianisierung der Bürger des römischen Reiches nach der konstantinischen Wende" (ebd., 201) und die „Missionierung" (ebd.) als „ein Musterfall für eine Großform pädagogischen Handelns" (ebd.) behauptet werden. Die politisch-praktische Konklusion aus dieser ziemlich eigenwilligen Form von „historischer Empirie" wird in einer dialektischen Volte aus dem Doppelcharakter des Machtgebrauchs gebildet: „Diese Beispiele sollten zeigen, in welchem Maße das pädagogische Handeln nicht nur auf Macht und auf ‚Regierung' im Sinne Herbarts angewiesen ist, vielmehr dient es seinerseits der Machtsicherung und Machtentfaltung, um die politische Herrschaft nicht allein auf Unterdrückung und blanke Gewalt zu gründen, sondern auch, um ein gewisses Maß an innerer Zustimmung und ideologischer Gemeinsamkeit zu stiften" (ebd., 202).[6]

6 Als weitere historische Beispiele für die „Umerziehung in vormodernen Gesellschaften" (Prange & Strobel-Eisele 2015, 202) werden „Peter der Große für Russland und Kemal Atatürk für die Türkei, Mao für China und die Meiji-Kaiser für Japan" (ebd.) genannt.

Aus diesem begrifflichen Kurzschluss folgt in einer neueren Veröffentlichung mit dem Begriff der „erziehenden Demokratie“ ein zweiter: Der von Prange und Strobel-Eisele eingeführte Begriff der „Volks- und Massenerziehung“ wird von Arnd-Michael Nohl dazu genutzt, um „Orientierungszumutungen für Erwachsene“ (Nohl 2022a) zu rechtfertigen, die im Interesse der Sicherung der Demokratie notwendig seien. Als wären die Bürgerinnen und Bürger demokratisch verfasster Staaten immer noch die „Untertanen“, die sie einmal waren, werden auf legalem Wege beschlossene Gesetze und die sie manchmal begleitenden „Kampagnen“ als Ausdruck eines „edukatorischen Staatshandelns“ (Lüdemann 2004) identifiziert. Sie sollen auch die Antwort darauf sein, „dass demokratische Staaten [...] in vieler Hinsicht auf entgegenkommende Handlungsbereitschaften seitens der Bevölkerung angewiesen [sind], ohne diese vollständig per Gesetz erzwingen zu können“ (Nohl 2022b, 80).

Den hier skizzierten begriffspolitischen Entwicklungen ist gemeinsam, dass sie in formaler Hinsicht aus einer wissenschaftlichen Beobachterperspektive formuliert sind; thematisch verbindet sie, dass in ihnen unterschiedliche Legitimationspraktiken vorgestellt werden, die sich auf faktisch konstatierbare Erfolge, rechtlich-normative Begründungen, gesellschaftlich funktionale Bedarfe und Bedürfnisse, pädagogische Handlungsformen im Großformat und politische „Orientierungszumutungen“ und Gehorsamsforderungen stützen. In einer geschichtstheoretisch-reflexiven Perspektive zeigen sie die begriffsstrategische Zerstörung des Begriffs, der für die Tradition der Erwachsenenbildung konstitutiv gewesen ist: desjenigen der Mündigkeit und der Selbstbestimmung. Mit dem Begriff der Mündigkeit ist in der individuellen Entwicklungsgeschichte das Ende der Erziehung markiert; mit dem der Selbstbestimmung das Ende der Untertänigkeit. Beide Begriffe gewinnen ihre performative Kraft erst aus der einer prinzipiellen Beteiligtenperspektive von Individuen, die sich als handlungs-, zurechnungs- und rechenschaftsfähige Bürgerinnen und Bürger verstehen und aus diesem Selbstverständnis die Konstituierung und Verbesserung einer partizipatorisch-demokratischen Gesellschaftsform begründen. Aus einer bildungshistorisch-reflexiven Perspektive erinnern wir in der *Werkstatt kritische Bildungstheorie* daran, dass sich der Emanzipationsanspruch der gegen Feudalismus und Monarchie, bürgerliche Klassenherrschaft, faschistische Herrschaftsformen und koloniale Unterwerfung (Getachew 2022) kämpfenden Bürgerinnen und Bürger gegen die begriffliche und praktische Identität von *erziehen* und *beherrschen* richtete. Im Bewusstsein dieser Emanzipationskämpfe und einer Selbstbeteiligungsperspektive der die *Werkstatt kritische Bildungstheorie* gestaltenden, der Erwachsenenbildung verbunden Menschen, stellen wir in diesem Band erste Resultate ihrer Arbeit vor.

Literatur

Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm (2022). Eintrag „werkstätte“. In *Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm*. Erstbearbeitung (1854–1960), digitalisierte Version im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache. https://www.dwds.de/wb/dwb/werkst%C3%A4tte

Ebner von Eschenbach, M. (2021). Gegenwendige Anverwandlung. Die Bedeutung der Relata im Horizont relationaler Theorieentwicklung. In M. Ebner von Eschenbach & O. Schäffter (Hrsg.). *Denken in wechselseitiger Beziehung. Das Spectaculum relationaler Ansätze in der Erziehungswissenschaft*. Weilerswist: Velbrück, 187–213.

Ebner von Eschenbach, M. & Schäffter, O. (Hrsg.) (2021). *Denken in wechselseitiger Beziehung. Das Spectaculum relationaler Ansätze in der Erziehungswissenschaft*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Getachew, A. (2022). *Die Welt nach den Imperien. Aufstieg und Niedergang der postkolonialen Selbstbestimmung*. Berlin: Suhrkamp.

Janich, P. (2015). *Handwerk und Mundwerk: Über das Herstellen von Wissen*. München: C. H. Beck.

Klatt-, H.-G. (2019). *Erwachsenenbildung und Wissenschaft im Veränderungsprozess ihrer institutionellen Bedingungen*. Bericht von der 10. Werkstatt Kritische Bildungstheorie vom 13.–15. Mai 2019. http://www.werkstatt-kritische-bildungstheorie.de/texte.htm

Lüdemann, J. (2004). *Edukatorisches Staatshandeln. Steuerungstheorie und Verfassungsrecht am Beispiel der staatlichen Förderung von Abfallmoral*. Baden-Baden: Nomos.

Mersch, D. (2016). *Epistemologien des Ästhetischen*. Zürich: Diaphanes.

Nohl, A.-M. (2022a). *Erziehende Demokratie – Orientierungszumutungen für Erwachsene*. Wiesbaden: Springer VS.

Nohl, A.-M. (2022b). Erziehung in der Demokratie. *Merkur*, 76 (875), 80–87.

Prange, K. & Strobel-Eisele, G. (2015). *Formen pädagogischen Handelns*. Stuttgart: Kohlhammer.

Schleiermacher, F. D. E. (2000[1826]). *Grundzüge der Erziehungskunst (Vorlesungen 1826)*. Kommentierte Studienausgabe, Bd. 2. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 7–404.

Schrader, J. & Rossmann, E. D. (2019). Einleitung. In J. Schrader & E. D. Rossmann (Hrsg.). *100 Jahre Volkshochschulen. Geschichten ihres Alltags*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Seiverth, A. (Hrsg.) (2001). *Am Menschen orientiert. Re-Visionen Evangelischer Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Seiverth, A. & Twisselmann, J. (2007). *Einladungsschreiben zur 1. Werkstatt kritische Bildungstheorie*, 07.08.2007. http://www.werkstatt-kritische-bildungstheorie.de/index_htm_files/Werkstatt%201_2008.pdf

Seiverth, A. & Twisselmann, J. (2009). *Einladungsschreiben zur 2. Werkstatt kritische Bildungstheorie*, 03.02.2009. http://werkstatt-kritische-bildungstheorie.de/index_htm_files/Werkstatt%202_2009.pdf

Seiverth, A. (2010). Reflexionen zur Kritik des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen EQR. *forum Erwachsenenbildung*, 43 (4), 28–34.

Seiverth, A. & Twisselmann, J. (2011). *Einladungsschreiben zur 3. Werkstatt kritische Bildungstheorie* (undatiert; edit. Notiz: 2011). http://werkstatt-kritische-bildungstheorie.de/index_htm_files/Werkstatt%203_2011.pdf

Seiverth, A. (2020a). *Bericht von der 11. Werkstatt Kritische Bildungstheorie 5.–7. Oktober 2020 in Bad Alexandersbad*. http://www.werkstatt-kritische-bildungstheorie.de/texte.htm

Seiverth, A. (2020b). Zwischen normativer Enthaltsamkeit und empirischem Historismus. Überlegungen zu einer Geschichtsschreibung der Erwachsenenbildung im Anschluss an 100 Jahre Volkshochschulen. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung,* 43 (4), 453–464.

Weber, M. (1988[1920]). Vorbemerkung. In M. Weber. *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie I*. Tübingen: Mohr Siebeck/UTB, 1–16.

Zedelmaier, H. (2015). *Werkstätten des Wissens zwischen der Renaissance und Aufklärung*. Tübingen: Mohr Siebeck.



Zwei Voranstellungen

Werkstatt kritische Bildungstheorie: Historische und systematische Aspekte zur Institutionalisierung einer bildungswissenschaftlichen Reflexionspraxis

Andreas Seiverth

1 Perspektiven der *Werkstatt kritische Bildungstheorie*

Seit Anfang des Jahres 2022 sind wir Zeugen der Vorbereitung und des Beginns des größten Krieges in Europa nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges und des Sieges über den Faschismus. Es kennzeichnet die beschränkte Wahrnehmungsfähigkeit des öffentlichen politischen Diskurses, dass erst der imperialistische Krieg Russlands gegen die Ukraine das Bewusstsein hervorbrachte, oder richtiger: zugelassen hat, dass wir eine „Zeitenwende" erleben. Die Finanzkrise, in der es die Krise des Kapitalismus bis in die Wirtschaftsseiten und das Feuilleton der großen liberalen Zeitungen brachte, und die Klimakrise, die von der Wissenschaft seit Jahrzehnten vorausgesagt, berechnet und in ihren Konsequenzen ausgemalt wurde, diese Krisen haben uns ein vergleichbares Krisenbewusstsein und eine diesem adäquate politische Handlungsfähigkeit noch nicht ermöglicht. Es bedurfte erst der großen kontinuierlichen Demonstrationen und ihrer eingängig rhythmisierten Parole: „Wir sind hier und wir sein laut, weil ihr unsere Zukunft klaut", in denen ein großer Teil der Jugend durch ihre partielle Schulverweigerungsbewegung *Fridays for Future* die Sinnlosigkeit einer Bildungsanstrengung bewusst machte. Zugleich artikuliert sich diese Jugend eben mit dem erlernten Wissen, das ihnen in der Schule vermittelt wurde und das sie sich selbst angeeignet haben.

Die neue historisch-politische Qualität dieser Jugendbewegung zeigt sich vor allem darin, dass sie sich in ihrem politischen Selbstbewusstsein auf die evidenten wissenschaftlichen Daten zu den Ursachen der Klimakrise stützt und sich zugleich als den Adressaten, als ein unmittelbar von den spürbaren Auswirkungen der Klimakrise in seinen Handlungs- und Lebensmöglichkeiten bedrohtes kollektives Subjekt artikuliert. *Fridays for Future* hat durch seinen öffentlichen Protest eine Konstellation geschaffen, in der Wissen und Handeln zusammenfallen, im Bewusstsein der Jugendlichen identisch sind. Sie haben damit das, wenn man so will, Theorie-Praxis-Problem für sich gelöst und können sich dabei zudem auf ein sich für gesellschaftliche Fragestellungen einsetzendes Selbstverständnis von Naturwissenschaft stützen. Dass von einem Sein auf ein Sollen nicht unmittelbar geschlossen werden könne, ist in die geistesgeschichtliche und wissenschaftstheoretische Tradition als *Werturteilsstreit* ein-

gegangen. Als politische Bewegung, die im Rekurs auf wissenschaftlich ermittelte Fakten argumentiert, tritt Fridays for Future nun aber mit dem Anspruch auf, dass ihre faktenbezogenen Aussagen wahr, die praktisch-politischen Forderungen richtig und die in das Zusammenleben der Gemeinschaft eingreifenden Handlungskonsequenzen notwendig, allgemeingültig und gerecht sind.

Die hier entwickelte Skizze zu einer bildungswissenschaftlichen Interpretation der jugendlichen Protestbewegung *Fridays for Future* als Konstituierungsprozess einer eigenständigen politischen Lern- und Aktionsbewegung bildet den aktuellen Bezugsrahmen dafür, das zentrale bildungs- und wissenschaftspolitische Anliegen, sozusagen den selbst gestellten Auftrag der *Werkstatt kritische Bildungstheorie* zu illustrieren. Ein für das Aufgaben- und Selbstverständnis und die Praxis der *Werkstatt kritische Bildungstheorie* konstitutives Element ist die Intention, grundlegende Fragen der Erwachsenenbildungswissenschaft im Horizont einer gegenwartssensiblen und zugleich historisch aufgeklärten Zeitgenossenschaft durch eine mehrdimensionale Perspektivenöffnung zu bearbeiten: Ohne eine Fixierung auf die vorfindlichen vielfältigen institutionalisierten Formen der Bildung von Erwachsenen, aber zugleich im engen Kontakt und Austausch mit ihnen, geht es uns darum,

i. neue, im Prozess gesellschaftlicher Veränderungen entstehende Formen von Erwachsenenbildung aufzuspüren und mitzuhelfen, sie in der Artikulationsfähigkeit ihres Selbstverständnisses zu unterstützen (institutionelle Perspektivenöffnung);
ii. diese Form einer institutionellen Perspektivenöffnung zu verbinden mit einer grundlagentheoretisch motivierten Erweiterung des historisch-systematischen Reflexionshorizonts der Erwachsenenbildungswissenschaft, indem wir philosophische und theologische Fragestellungen systematisch und historisch informiert einbeziehen (Transzendieren disziplinärer Grenzen);
iii. die kreativen Spielräume für eine individuell verantwortete produktive Gestaltungspraxis von Erwachsenenbildung dadurch erfahrbar und sichtbar werden zu lassen, dass wir Akteurinnen und Akteure der Erwachsenenbildung einladen, neben den Vorträgen, Studien, Essays, Forschungs- und Erfahrungsberichten das Format der berufsbiographischen (Selbst)-Reflexionen als eine individuell gestaltbare Artikulationsform ihrer Berufspraxis zu nutzen (Perspektivenöffnung in der Gestaltungspraxis).

2 Zum Ort der Werkstatt: eine Heimvolkshochschule in Bad Alexandersbad

Nach der formal-institutionellen Seite gründete sich das Selbstverständnis der Erwachsenenbildung zum einen auf die Distanz und Differenz zur schulischen Bildung, zum anderen auf die Orientierung an einer in den Gymnasien und Universitäten institutionalisierten höheren Bildung. Die Heimvolkshochschulen sind demgegenüber historisch betrachtet, späte gesellschaftliche pädagogische Organisationstypen, durch

die im 19. Jahrhundert zum ersten Mal das klassenspezifisch strukturierte Bildungssystem für Erwachsene dadurch gesprengt wurde, dass eine nichtberufsbezogene, persönlichkeitsbildende und nicht an vorausgehend erbrachte Berechtigungsdiplome gebundene Bildungsinstitution geschaffen wurde.

Den Organisationstyp der Heimvolkshochschule heben wir aus zwei Gründen besonders hervor, weil ihm sowohl für das geschichtliche und bildungstheoretische Selbstbewusstsein der Erwachsenenbildung als auch für die Realgeschichte der Konstituierung der *Werkstatt kritische Bildungstheorie* eine Schlüsselrolle zukommt: Die Entstehung der Heimvolkshochschule stellt sich im Kontext einer gesellschaftstheoretisch und politisch reflektierten Entwicklungsgeschichte der Erziehungs- und Bildungsinstitutionen in den bürgerlichen, von konstitutionellen Monarchien beherrschten Gesellschaften im westlichen Europa des 19. Jahrhunderts als eine ebenso geniale wie revolutionäre Bildungsinstitution dar. Mit der Gründung der ersten Heimvolkshochschule etablierte der dänische Pfarrer, Dichter, Historiker und Volkspädagoge Nikolai Frederik Severin Grundtvig 1844 einen gesellschaftlichen intellektuellen Freiraum, der den institutionellen Organisationstypen nachgebildet war, die für die Konstituierung und Tradierung der bürgerlichen Subjektivitätsform und des ihr immanenten sozialen Distinktionsbewusstseins der herrschenden Eliten bestimmend waren: Die bürgerliche Familie und die Universitäten (Röhrig 1991).

In der von Theodor W. Adorno und Max Horkheimer geprägten Kritischen Theorie spielt die Analyse der bürgerlichen Familie deshalb eine zentrale Rolle, weil sie die lebensgeschichtliche Basisinstitution für die Konstituierung und (Selbst-)Idealisierung des bürgerlichen Subjektbegriffs darstellt; in ihr sind die Momente von Zwang und Disziplinierung verschränkt mit der Erfahrung eines ungetrübten Glücks und einer vorbehaltlosen achtungsvollen Liebe. In der von den Autoren der Kritischen Theorie gezeichneten idealisierten Struktur der bürgerlichen Familie gilt sie einerseits als ein unverzichtbarer, gegen die äußeren gesellschaftlichen Anforderungen abgeschirmter Schonraum, in dem andererseits das in der väterlichen Autorität verkörperte Realitätsprinzip vermittelt wird, und aus dieser Spannung die psychisch-soziale Entwicklung von individueller Autonomie ermöglicht wird. In einem Vorgriff auf das bildungsphilosophische Hauptwerk von Heinz-Joachim Heydorn (2004[1970]), das für die Gründung und Entfaltung der *Werkstatt kritische Bildungstheorie* in besonderer Weise relevant ist, begründet diese spannungsvolle lebensgeschichtliche Erfahrung das primäre Modell des *Widerspruchs von Bildung und Herrschaft*.

Zum anderen sind es die in der Tradition der Universitäten entwickelten Organisationsprinzipien einer Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden, deren wesentliches Kennzeichen das Privileg der Selbstverwaltung und der Lehr- und Forschungsfreiheit bildete. Die Heimvolkshochschule stellt im Hegelschen Sinne die Aufhebung dieses doppelten bürgerlichen Bildungsprivilegs dar: In ihr wird für die unterste Schicht in der bürgerlichen Klassengesellschaft, die Bauern, jener von körperlicher Arbeit entlastete Freiraum geschaffen, in dem die realen Lebensfragen besprochen werden können, die im Alltag keine Sprache finden. Damit verbunden kann erfahren

werden, was es heißt, mit seinem Denken und Sprechen ernst genommen, geachtet und anerkannt zu werden.

Für den kontingenten Gründungsprozess der *Werkstatt kritische Bildungstheorie* war es ein besonderer Glücksfall, dass wir – vermittelt über eine langjährige Freundschafts- und Arbeitsbeziehung zwischen Andreas Seiverth, damals Bundesgeschäftsführer der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE), und Joachim Twisselmann, stellvertretender Leiter und Studienleiter für politische Bildung – mit dem Evangelischen Bildungs- und Tagungszentrums Bad Alexandersbad einen Ort vorfanden, an dem die Prinzipien der Tradition der Heimvolkshochschule noch in den während der Wintermonate stattfindenden Wochenseminaren für Landfrauen fortgeführt wurde. Zugleich war aber auch bald nach der Gründung als Evangelische Heimvolkshochschule im Jahr 1958 das in die übergreifende Programmstruktur eingebettete Veranstaltungsformat der *Alexandersbader Gespräche* entwickelt worden. Diese traditionsreichen Gespräche wurden von Joachim Twisselmann aufgenommen und seit Beginn seiner Dienstzeit 1991 zu Knotenpunkten von Kommunikations- und Arbeitsnetzwerken weiterentwickelt.

Aber auch die Einrichtung selbst veränderte sich mit den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen: Ein veränderter Name bringt diesen Wandel zum Ausdruck: Aus der Evangelischen Heimvolkshochschule wurde vor etwa 20 Jahren das *Evangelische Bildungs- und Tagungszentrum Bad Alexandersbad*. Im neuen Namen bleiben der Ort und die konfessionelle Tradition zwar unverändert; aber durch die Umbenennung und die Begriffsverknüpfung von *Bildungs*- und *Tagung*szentrum wird der formelle Rahmen dafür geschaffen, ein verändertes Selbstverständnis der Institution Heimvolkshochschule als Resultat einer erfahrungsgestützten Reflexions- und Interpretationsarbeit zum Ausdruck zu bringen.

3 Zur Gründungsgeschichte der Werkstatt: das Resultat einer kirchen- und verbandspolitischen Konfliktkonstellation

Als spezifisches Veranstaltungsformat verdankt sich die Gründung der *Werkstatt kritische Bildungstheorie* einer historisch genau situierbaren Konfliktkonstellation, die sich für den Dachverband der Evangelischen Erwachsenenbildung[1], der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE e. V.), dadurch ergeben hatte, dass die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) zwischen den Jahren 2004 bis 2006 weitreichende institutionelle und strategisch-konzeptionelle Entschei-

1 Präzisierend müsste der Zusatz immer mitgedacht werden: „Evangelische Erwachsenenbildung *in kirchlicher Trägerschaft*", um das Missverständnis zu vermeiden, es handele sich dabei um eine weltanschaulich-konfessionell *gebundene* oder auf *religiöse Bildung* beschränkte Bildungsarbeit. In der institutionellen Entwicklungsgeschichte und ihren bildungspolitisch konkurrierenden Interpretationen kam dieser Kennzeichnung eine spezifische Abgrenzungsfunktion zu und bildete das systematisch entscheidende Argument für die Selbstzuschreibung der in den Volkshochschulen repräsentierten Erwachsenenbildung als *freie* bzw. als *neutrale* Erwachsenenbildung.

dungen getroffen hat. Mit der folgenden Skizze zu dieser Konfliktkonstellation wollen wir einen Anhaltspunkt für die Beantwortung der Frage geben: „Woher kommt und warum gibt es die *Werkstatt kritische Bildungstheorie*?" Die Intention für die Entwicklung und dann förmliche Etablierung der Werkstatt ist – kurz gesagt – der Versuch einer intellektuellen Selbstbehauptung und der Verteidigung einer eigenständigen erwachsenenbildungswissenschaftlichen Theorie- und Reflexionspraxis. Im Jahr 2006 hatte das Kirchenamt der EKD grundsätzlich entschieden, dass die DEAE e. V. in das *Comenius-Institut – Evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft (Münster)* integriert werden würde.[2] Als souveräne Bewilligungsinstanz für die existenzsichernden jährlichen Zuschüsse in den Haushalt der DEAE e. V. konnte das Kirchenamt der EKD diese Entscheidung treffen. In organisationspolitischer Hinsicht war mit dieser Integrationsperspektive die Frage verbunden, welche Funktionen und Aufgaben der Bundesgeschäftsführer als künftiger wissenschaftlicher Mitarbeiter des Comenius-Instituts wahrzunehmen haben würde. Aus der Interpretationsperspektive des Bundesgeschäftsführers bestand die Gefahr, dass der Anspruch und die Möglichkeit, eine autonome Theorie- und Forschungspraxis zur Erwachsenenbildung fortzuführen, deshalb infrage gestellt ist, weil das Comenius-Institut als *erziehungswissenschaftliche Arbeitsstelle* weder über eine erwachsenenbildungswissenschaftliche Tradition verfügte noch bereit war, die Aufgabe der Förderung der Erwachsenenbildung als neuen Institutsauftrag in die Satzung aufzunehmen. Mit der institutionellen Integration war deshalb eine grundsätzliche politische Problematik verbunden, die aus Sicht des Bundesgeschäftsführers darin bestand, dass die wissenschaftliche und forschungspolitische Unabhängigkeit der DEAE nicht hinreichend gesichert werden könnte. Diese kritische Sicht verdankte sich vor allem dem Umstand, dass der Bundesgeschäftsführer als zukünftiger wissenschaftlicher Mitarbeiter des Comenius-Instituts der Weisungsbefugnis des Direktors unterstellt und erst nachrangig für die Wahrnehmung bildungspolitischer Vertretungsaufgaben dem Vorstand der DEAE gegenüber rechenschaftspflichtig sein würde. Diese Problematik habe ich in den Verhandlungen mit dem Direktor des Comenius-Instituts vertreten und durch ein komplexes Konstrukt von Handlungsebenen zu lösen versucht. In dieser offenen, noch nicht endgültig geklärten Konstellation erschien es mir sinnvoll und notwendig, innerhalb der DEAE *einen autonomen Diskursfreiraum für die systematische konzeptionelle Weiterentwicklung der Evangelischen Erwachsenenbildung* zu etablieren. Diese Idee war keine bloße Kopfgeburt, sondern erschien einige Jahre zuvor für einen kurzen historischen Moment als eine realistische Chance. Als nämlich im Jahr 2000 nach einem Personalwechsel vonseiten des für den Bildungsbereich zuständigen Referenten des Kirchenamtes der EKD der DEAE ein *Arbeitsbündnis* und die Gründung eines *Instituts für Erwachsenenbildung*[3] vorgeschlagen wurde, schien es für einen Augenblick möglich, das traditio-

2 Im Jahr 1998 war diesem Beschluss schon die Kürzung des EKD-Zuschusses an die DEAE um 50 % mit der Auflage vorausgegangen, ihre Bundesgeschäftsstelle von Karlsruhe an einen anderen Ort zu verlegen und mit einer EKD-geförderten Einrichtung zu kooperieren. Daraufhin wurde Ende des Jahre 1999 die Bundesgeschäftsstelle und ihr Personal, für die der EKD-Zuschuss hauptsächlich erforderlich war, nach Frankfurt am Main verlegt und es wurden im Haus des Gemeinschaftswerks Evangelischer Publizistik neue Büroräume angemietet.

3 Ich hatte daraufhin begonnen, Ideen für die Konzeption eines *Heinz-Joachim Heydorn-Instituts für Erwachsenenbildung* zu notieren.

nell nahezu ausschließlich machtpolitisch bestimmte Beziehungsverhältnis zwischen den beiden organisationalen Akteuren DEAE und EKD in eine faire, von einem gemeinsam geteilten Aufgabenverständnis getragene kommunikative Wechselbeziehung zu transformieren. Einen praktisch greifbaren Ausdruck erhielt dieses Arbeitsbündnis darin, dass das Kirchenamt der EKD 2001 die Ausrichtung der 40. Jubiläumsfeier zur Gründung der DEAE in Berlin durch einen namhaften Sonderzuschuss und die Förderung einer umfangreichen Buchpublikation (Seiverth 2002) ermöglichte. Doch schon zwei Jahre später erwies sich die Hoffnung als Illusion, nachdem das Kirchenamt der EKD ab dem Jahr 2002 einen von ihm moderierten förmlichen Verhandlungsprozess mit dem Ziel initiierte, die Zusammenführung aller EKD-geförderten Bildungseinrichtungen in einer neuen Rechtsform zu realisieren. Die an diesem zweijährigen Diskussionsprozess beteiligten Einrichtungen wurden dann im Jahr 2004 plötzlich damit konfrontiert, dass die bis dahin intendierte und bereits mit einem Satzungsentwurf in Reichweite liegende Zielvorstellung, zusammen mit dem Burckhardt-Haus, dem Frauenstudien- und Bildungszentrum (FSBZ, heute Studienzentrum der EKD für Genderfragen) und weiteren Einrichtungen in Gelnhausen eine neue Trägerstruktur für die EKD-geförderten Bildungseinrichtungen zu schaffen, mit einem Federstrich aufgehoben wurde.

4 Bildungsfragen sind Machtfragen – Zur frühen Entwicklungsphase der *Werkstatt* (2007–2011)

Die kurze Darstellung der Konfliktkonstellation, in der sich die DEAE zwischen den Jahren 2006 bis 2010 mit dem Comenius-Institut befand, und die Auseinandersetzung mit der Machtpolitik der EKD[4] bildet den Erfahrungshintergrund dafür, dass der Bundesgeschäftsführer und Joachim Twisselmann am 7. August 2007 zu einem wissenschaftlichen „Kolloquium im Horizont von Wissenschaft, Praxis und Zeitdiagnose" (Seiverth & Twisselmann 2007, o. S.)[5] eingeladen haben, das dann vom 25.–-27. April 2008 stattfand. Dessen Thema reflektiert zum einen den bildungspolitischen Diskurs, der seit der im Jahr 2000 verkündeten *Lissabon-Strategie* des Rates der EU davon bestimmt war, das Lebenslange Lernen in die Strategie der Sicherung der globalen Konkurrenzfähigkeit und Machtentfaltung der EU auf der Basis einer wissensbasierten Ökonomie als unverzichtbare Ressource aufzuwerten und in die politi-

4 In einer auf die gesamte Verbandsgeschichte der DEAE bezogenen Perspektive stellt die geschilderte Konfliktkonstellation den Endpunkt einer permanenten bildungs- und kirchenpolitischen Auseinandersetzung zwischen der DEAE und dem Kirchenamt der EKD dar. Ihren in öffentlichen Dokumenten greifbaren Niederschlag fand sie unter anderem in der ersten programmatischen Stellungnahme der DEAE im Jahr 1983, in der sie die Evangelische Erwachsenenbildung zum ersten Mal in einem expliziten theologischen Argumentationsrahmen als Aufgabe der Kirche *und* der öffentlichen Hand beschrieben hatte. Die Stellungnahmen aus dem Gründungsjahr 1961 und dem Jahr 1967 waren aus bildungs- und förderpolitischen Motiven ausschließlich darauf gerichtet, die Evangelische Erwachsenenbildung als gleichberechtigten Träger neben anderen Verbänden der Erwachsenen- und Weiterbildung darzustellen und zu behaupten. Im gleichen Jahr 1983 hatte das Kirchenamt der EKD unabhängig von der DEAE eine Stellungnahme veröffentlicht (EKD 1983; s. a. Seiverth 2013).

5 Auf *www.werkstatt-kritische-bildungstheorie.de/Programme* finden sich die Einladungen und Programme der bisher veranstalteten „Werkstätten".

sche Strategie einzubeziehen; zum anderen ist das Thema aber auch unschwer als projektive Fragestellung einer internen Erfahrung zu entziffern: „Globale Konkurrenz – Macht und Menschlichkeit. Kritische Reflexionen zum aktuellen Bildungsdiskurs im Licht der Bildungstheorie Heinz-Joachim Heydorns“. Wenn als die zentrale Absicht der Veranstaltung die Intention formuliert wird, die „heute im öffentlichen Bildungsdiskurs offensichtlich tabuisierte These“ – „Bildungsfragen sind Machtfragen“ (Heydorn 2004[1970], 336) – [...]„im heutigen gesellschaftlichen Kontext für die pädagogischen und institutionellen Veränderungsprozesse fruchtbar zu machen“ (Seiverth & Twisselmann 2007, o. S.), dann spricht sich darin auch das Bedürfnis aus, einen Raum herzustellen, in dem die Erfahrung einer machtgestützten kircheninternen Kommunikation unzensiert und produktiv artikuliert werden könne. Dass auch die zweite Veranstaltung, zu der dann zum ersten Mal als *Werkstatt kritische Bildungstheorie* für das Jahr 2009 eingeladen wurde, noch im Bannkreis der Machtproblematik steht, zeigt die dann performativ gewendete Thematik „Bildung als politische Machtressource und als Kritik politischer Macht“ (WkB 2009). Im Jahr 2010 konnte keine *Werkstatt kritische Bildungstheorie* durchgeführt werden, nicht zuletzt auch deshalb, weil in diesem Jahr die zeitraubenden Verhandlungen mit dem Comenius-Institut und der EKD auf eine Entscheidung zustrebten. Gleichzeitig hatte der Bundesgeschäftsführer auch einen Studientag zum Thema „Politische Ökonomie und ökonomische Bildung“ organisiert (Schneider-Quindeau 2017[2010]).

Erst mit der Einladung und Programmbeschreibung zur 3. Werkstatt im Jahr 2011 (30.03.–01.04.2011) war die Fixierung auf die Machtthematik überwunden und die *Werkstatt kritische Bildungstheorie* konnte sich einem Interesse zuwenden, das dann auch für die folgenden Werkstatt-Veranstaltungen zu einem bestimmenden Leitfaden wurde: Das Selbstverständnis der (Evangelischen) Erwachsenenbildung besonders dadurch weiterzuentwickeln, dass Dialogkonstellationen der Vergangenheit geschaffen werden, die historisch zwar nicht zustande kamen, die aber für uns heute zu neuen Lern- und Reflexionsimpulsen werden können.[6] Wir zitieren eine Passage aus der Programmbeschreibung zur 3. Werkstatt im Jahr 2011, die die *historische Themenorientierung der Werkstatt kritische Bildungstheorie verdeutlicht und den Übergang zu einem erweiterten konstruktiven Theoriediskurs* markiert, ohne die realen politischen Machtkonstellationen zu ignorieren und zu vergessen, in deren Schatten auch und gerade „kritische Bildungsdiskurse“ stattfinden:

> „Die frühen 70iger Jahre gelten für die Erwachsenenbildung in Deutschland zu Recht als die konzeptionelle und institutionelle Konstitutionsphase; im Jahr 2000 hat die EU das Konzept des ‚Lebenslangen Lernens‘ zur unverzichtbaren strategischen Ressource ihrer ‚Lissabon-Strategie‘ erklärt; seither bildet sie die Basis und den orientierenden Fixpunkt eines europäischen Bildungsdiskurses, der die kritischen Prognosen und die hoffnungsvollen Neuentwürfe der 70iger Jahre gleichsam aufgesogen und sich zu eigen gemacht hat: ‚Bildung wird zu einer lebenslangen Einrichtung‘ und ‚nimmt den ganzen Menschen in Besitz‘ (Heydorn 1974), schrieb Heydorn in seinem Todesjahr 1974 (‚Überleben durch

6 Darin ist bereits auch die später bestimmende Intention enthalten, vor allem den Diskurs zur Moderne für die Erwachsenenbildungswissenschaft auch dadurch zu aktualisieren, dass wir über die Frankfurter Schule und die Moderne-Interpretation von Jürgen Habermas hinausgehen und andere Traditionen eines kritischen Moderne-Diskurses einbeziehen.

Bildung'). Es ist die exakte Definition des Lebenslangen Lernens, das von einer hoffnungsvollen Entdeckung zur normativen gesellschaftlichen Anforderung mutiert ist: ‚Der Mensch beginnt zu begreifen, dass er sich selbst mit seiner Welt und seiner Zukunft nicht als Datum vorgegeben ist, sondern als Projekt, als Potential, als Rahmenentwurf aufgegeben. Es ist letztlich dieses neue Verhältnis zu sich selbst, in tausend Sachverhalten gesellschaftlich wirksam, das die Pädagogen unruhig macht: der Mensch ist für sich selbst im umfassenden Sinn eine Bildungsaufgabe geworden' (Ernst Lange 1970). Damit ist das sowohl historisch-politische als auch das theoretische Entwicklungs- und Spannungsverhältnis bezeichnet, mit dem sich die Beiträge und Fragestellungen unserer diesjährigen Werkstatt Kritische Bildungstheorie beschäftigen werden. Als Titel für ihr Programm haben wir daher formuliert: Unerledigte Berührungen und verkehrte Erfüllungen – Verknüpfungen versäumter Bildungsdialoge als Lernchancen für heutige Bildungskritik." (Seiverth & Twisselmann 2011)

5 Zum Gründungsimpuls: die Denktradition Heinz-Joachim Heydorns

Die oben skizzierte Konfliktkonstellation zwischen der DEAE und dem Comenius-Institut und die permanente Auseinandersetzung mit der nahezu vollständigen finanziellen Abhängigkeit von der EKD und den damit verbundenen konkurrierenden Repräsentations- und Interpretationsansprüchen für die Evangelische Erwachsenenbildung bringen prinzipielle Spannungsverhältnisse zum Ausdruck, die für die Evangelische Erwachsenenbildung konstitutiv sind. An dieser Stelle müssen die im 3. Abschnitt gemachten Bemerkungen genügen; sie sollen lediglich um den Hinweis ergänzt werden, dass die *Anerkennungsproblematik* der Evangelischen Erwachsenenbildung als kirchlich und öffentlich verantwortetes professionelles Handlungsfeld in einem Themen- und Problemhorizont zu interpretieren und zu gestalten ist, der auf einer philosophischen und theologischen Ebene das Verhältnis von Glauben und Wissen und in einer verfassungsrechtlichen und politischen Perspektive das Verhältnis von Religion und Öffentlichkeit berührt. Diese Fragen sind in den beiden letzten Jahrzehnten im Kontext eines kritischen Modernediskurses thematisiert worden, in dem auch die lange Zeit als selbstverständlich geltende Säkularisierungsthese problematisiert worden ist. Aus der Perspektive der internen Reflexion der Grundlagen- und Konstitutionsproblematik einer öffentlich und kirchlich verantworteten Evangelischen Erwachsenenbildung ging und geht es entscheidend darum, eine gleichursprüngliche religions- und bildungstheoretische Begründungsstrategie zu entwickeln, durch die ihre kircheninterne und öffentliche Legitimation möglich wird, ohne dass sich die beiden Dimensionen in einer negativen, sich wechselseitig ausschließenden Relation zueinander verhalten können.

Unabhängig von den Fragen der Begründung und Entwicklung einer Evangelischen Erwachsenenbildung sehen wir – wie eingangs bereits betont – es als eine zentrale Aufgabe der *Werkstatt kritische Bildungstheorie* an, das aus dem Rückbezug auf die europäische Aufklärung des 18. Jahrhunderts entwickelte historisch-systematische Selbstverständnis auch einer säkularen Erwachsenenbildung in einen erweiterten Re-

flexionshorizont zu rücken. Dieser erweiterte Reflexionshorizont müsste sich zum einen „im Kreuzungspunkt einer (politischen) ‚Funktionalisierung der Religion‘ und einer ‚Dialektik der Machtsteigerung‘“ bewegen und könnte dazu beitragen, die „‚Machtvergessenheit‘ des theoretischen und politischen Erwachsenenbildungsdiskurses“ (Seiverth 2018, 36) zu korrigieren.[7] Zum anderen erscheint es gerade angesichts einer spätestens seit der Finanzkrise (2008 ff.) offensichtlichen und öffentlich thematisierten Krise der kapitalistischen liberalen Demokratien notwendig, auch die historische Verankerung der Erwachsenenbildung in der Tradition der Aufklärung nicht zu revidieren. Historisch-systematisch sollte die Erwachsenenbildung in einer Denktradition verankert werden, die seit zwei Jahrzehnten die sozialphilosophischen Diskussionen neu inspiriert und bestimmt hat: die Theorie und Geschichte der Achsenzeitrevolution. Als Gewährsschrift dürfen wir hier auf das letzte Opus magnum von Jürgen Habermas (2019) verweisen, der aus einer kritischen Reflexion der Moderne die Konstellation von *Glauben und Wissen* zum Leitfaden seines Entwurfs einer zeitgemäßen und gegenwartssensiblen Geschichte der Philosophie gemacht hat.[8]

Für die beiden hier benannten Aufgaben bietet die philosophische, theologische, politische und historisch-bildungstheoretische Denktradition und das Gesamtwerk Heinz-Joachim Heydorns einen singulären Reflexionsrahmen. Die Beiträge dieses Bandes bewegen sich in dieser Denktradition und sind ihr gerade darin verbunden, dass sie sie transzendieren – und dadurch fortführen. Um diese Denktradition zu vergegenwärtigen, haben wir an den Anfang dieser Auswahl von Beiträgen der *Werkstatt kritische Bildungstheorie* den Bericht von Martin Stöhr über seine politische, theoriegeschichtliche, kirchliche und erwachsenenpädagogische Zusammenarbeit mit Heinz-Joachim Heydorn gestellt.

Literatur

Bücker, N. & Seiverth, A. (2019). *Evangelische Erwachsenenbildung: Befunde und Perspektiven (Evangelische Bildungsberichterstattung)*. Münster: Waxmann Verlag.

DEAE – Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (2013[1983]). Evangelische Erwachsenenbildung. Ein Auftrag der Kirche. In A. Seiverth (Hrsg.). *Jahrbuch Evangelische Erwachsenenbildung 2011/2012.* Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, 355–364.

7 Die Religionsblindheit des Erwachsenenbildungsdiskurses ist bedauerlicherweise auch für kritische Einsätze zur Reflexion einer „(Erwachsenen-)Bildung in Zeiten rechtsgerichteter Metapolitik“ offensichtlich selbstverständlich (Rödel 2020). Auch die äußerst instruktiven Repliken zu diesem Beitrag im gleichen Heft der *Debatte. Zeitschrift zur Erwachsenenbildung* (2020) blenden die Instrumentalisierung religiöser Traditionen und Ideen vollkommen aus. Dabei könnte schon ein Blick auf die Parolen sämtlicher rechtsnationalistischer und rechtsradikaler Bewegungen und Regierungen von Polen, Russland und Ungarn bis neuerdings Italien darüber belehren, dass *die Religion* zum Begriffs- und Referenzarsenal rechter metapolitischer Strategien gehört. Auch die radikale Negation jeglicher Diskursbereitschaft und -fähigkeit und die ‚argumentationslose“ Referenz auf und der Einsatz von Gewalt wäre im erwachsenenbildungswissenschaftlichen Diskurs in Verbindung mit Religion als gewaltlegitimierender Ressource zu thematisieren.

8 Dass dabei die Begriffe kollektiver Lernprozesse und des Lernens bei Habermas gleichsam als das gattungsgeschichtlich zentrale historische Bewegungs- und Fortschrittsmedium erscheint, wird Ansatz- und Ausgangspunkt einer erwachsenenbildungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit diesem Werk in der *Werkstatt kritische Bildungstheorie* sein (s. dazu jetzt schon Nittel 2022).

Debatte – Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung (2020). *Politizität in der Erwachsenenbildung, 3*(2). Opladen: Budrich.

Habermas, J. (2019). *Auch eine Geschichte der Philosophie. Bd. 1: Die okzidentale Konstellation von Glauben und Wissen. Bd. 2: Vernünftige Freiheit. Spuren des Diskurses über Glauben und Wissen*. Berlin: Suhrkamp.

Heydorn, H.-J. (2004[1970]). *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Werke Studienausgabe Bd. 3* (hrsg. v. I. Heydorn, H. Kappner, G. Koneffke u. E. Weick). Wetzlar: Büchse der Pandora.

Nittel, D. (2022). *Die Erwachsenenbildung: Ein Segment im Funktionssegment des lebenslangen Lernens? Vorschlag, die pädagogisch gerahmte Humanontogenese moderner Gesellschaften mit – und gegen – Jürgen Habermas zu interpretieren*. http://www.werkstatt-kritische-bil dungstheorie.de/texte.htm

Rödel, S. S. (2020). (Erwachsenen-)Bildung in Zeiten rechtsgerichteter Metapolitik – Für eine Re-Politisierung der Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildungswissenschaft. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 3(2), 132–149.

Röhrig, P. (Hrsg.) (1991). *Um des Menschen willen. Grundtvigs geistiges Erbe als Herausforderung für Erwachsenenbildung, Schule, Kirche und soziales Leben*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Schneider-Quindeau, W. (2017[2010]). *Die Ein-Dollar-Botschaft. Credo und Kredit*. http://www.werkstatt-kritische-bildungstheorie.de/texte.htm

Seiverth, A. (1995). Dem Individuum verpflichtet. Zur Konstitutionsproblematik Evangelischer Erwachsenenbildung. In E. Nuissl & H. Tietgens (Hrsg.). *Mit demokratischem Auftrag. Erwachsenenbildung seit der Kaiserzeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 157–198.

Seiverth, A. (Hrsg.) (2002). *Am Menschen orientiert. – Re-Visionen Evangelischer Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Seiverth, A. (2013). Einleitung. Lernerfahrungen der Evangelischen Erwachsenenbildung. In A. Seiverth (Hrsg.). *Jahrbuch Evangelische Erwachsenenbildung 2011/2012*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, 13–71.

Seiverth, A. (2016). Ökonomische Bildung in der Diskussion. *Forum Erwachsenenbildung, 49*(1), 18–22.

Seiverth, A. (2018). Die „Rückkehr der Religion" in den Diskurs der Erwachsenenbildung. Eine Skizze zur religionstheoretischen Begründung von Erwachsenenbildung und religiöser Bildung Erwachsener. *Hessische Blätter für Volksbildung, 68*(1), 32–42.

Seiverth, A. & Twisselmann, J. (2007). *Einladungsschreiben zur 1. Werkstatt kritische Bildungstheorie,* 07.08.2007. http://www.werkstatt-kritische-bildungstheorie.de/index_htm_files/Werkstatt%201_2008.pdf

Seiverth, A. & Twisselmann, J. (2011). *Einladungsschreiben zur 3. Werkstatt kritische Bildungstheorie* (undatiert; edit. Notiz: 2011). http://werkstatt-kritische-bildungstheo rie.de/index_htm_files/Werkstatt%203_2011.pdf

WkB – Werkstatt kritische Bildungstheorie (2009). *Programm*. http://www.werkstatt-kriti sche-bildungstheorie.de/index_htm_files/Werkstatt%202_2009.pdf

Heinz-Joachim Heydorn – Begegnungen und Erinnerungen[1]

Martin Stöhr

I.

1. Man hat mich gebeten, zum Beginn etwas über meinen Werdegang bzw. zur Zeitgeschichte zu erzählen.

Geboren 1932, Schulen in Singhofen, Nassau, Dillenburg und Bad Ems; ab 1951 Studium der Soziologie an der in Mainz von der französischen Besatzungsmacht 1945 wieder gegründeten, von Napoleon einst geschlossenen Universität. Dort hörte ich einen ganz anderen Bildungstheoretiker: Otto Friedrich Bollnow, der in seinen glänzenden ideengeschichtlichen Darlegungen die gesellschaftlichen und ökonomischen Kontexte kaum berührte.

Später nahm ich Evangelischen Theologie, schloss damit im Hauptfach ab. Vikar in Rüsselsheim, dessen alles bestimmendes Opelwerk damals 44.000 Mitarbeiter:innen hatte, heute 6.000. Vor dem Ersten Weltkrieg arbeitete dort Pfarrer Emil Fuchs, Sozialist und Pazifist. Alte Leute erzählten sehr positiv von seinem Engagement. Er hatte eine Volksakademie aufgebaut, ging zum Tee nicht zu Frau Geheimrätin von Opel, wenn sie außer den Pfarrern nicht auch Arbeiter einlade, fragte nach den Löhnen der Arbeiter usw. Er, inzwischen Professor an der Pädagogischen Hochschule Kiel (gegen den wütenden Protest der NS-orientierten studentischen Mehrheit), musste wie seine Mitstreiter im Religiösen Sozialismus, Paul Tillich und Martin Buber (die die von jüdischen Bürgern gestiftete Frankfurter Universität als erste hinauswarf), 1933 emigrieren.

Ein zweites Vikariat fand 1958/59 in Ostberlin statt. Diese sehr interessante Tätigkeit war damals singulär, verdankte sich einer Vereinbarung von Kirchenpräsident Martin Niemöller und Bischof Kurt Scharf: Ein Vikar aus Hessen-Nassau sollte sein Vikariat in Berlin-Brandenburg, ein anderer von dort in Hessen-Nassau machen. Solchen Ämtertausch genehmigte die DDR nur einmal. Diese Arbeit vollzog sich in einem gesellschaftlichen Rahmen, der von einem Staat gesetzt wurde, zu dessen Prinzipien ein alles durchdringender *wissenschaftlicher* Atheismus (des 19. Jahrhunderts), eine Verdrängung der Religion aus der Öffentlichkeit, eine Diskriminierung von Christinnen und Christen in Schulen und Universitäten, der Ausbau pseudoreligiöser Feiern (z. B. Jugendweihe) mit dem Ziel einer gerechten sozialistischen Gesellschaft gehörten. Eine Doppelfrage aus den Erfahrungen jener Zeit bleibt:

---

1 Dieser Vortrag wurde auf der 3. *Werkstatt* (30.03.–01.04.2011) am 30.03.2011 gehalten. Die Erzählform ist beibehalten, lediglich die wörtlichen Zitate sind so weit wie möglich nachgewiesen.

- Wie sieht eine national und international gerechtere Gesellschaft aus, die sich nicht auf staatlicher Repression aufbaut und in der ökonomische Faktoren nicht die demokratische Praxis dominieren oder beseitigen?
- Wie sieht eine Christenheit aus, die ihren Minderheitenstatus ernst nimmt und nicht in die Vorstellungen einer Volkskirche (oder gar einer konstatinischen Staatskirche) vor 1933 zurückwill?

Gemeindepfarrer in Wiesbaden war ich von 1959 bis 1961, ehe ich zum Studentenpfarrer an der Technischen Hochschule Darmstadt gewählt wurde. Dorthin luden wir Heydorn begeistert ein. Wie sehr sein gesellschaftskritisches Denken von einem unorthodoxen Sozialismus und einem unorthodoxen Christentum geprägt war, war mir deutlich geworden, als er 1967 in der Evangelischen Studentengemeinde Darmstadt den Festvortrag zur Reformation (450 Jahre Luthers Thesenanschlag) hielt. „Reformation und Revolution heute" war sein Thema, das er im Rückgriff auf die erste, die Böhmische Reformation, auf die Geschichte des Protestantismus und vor allem auf Comenius und die Frühsozialisten behandelte. Leider gibt es kein Manuskript; aber er konnte ja auch herrlich frei sprechen.

2. In dieser Zeit begannen auch meine Kontakte nach Prag, wo 1958 die Christliche Friedenskonferenz von westlichen und östlichen Aktivisten gegründet worden war, bei der ich mitarbeitete. Die biblisch wahrhaftig zentralen Werte *Frieden* und *Gerechtigkeit* durften nicht in der Propagandarhetorik des Kalten Krieges vernutzt werden. Die Schlüsselfigur in Prag war Prof. Dr. L. Hromadka, ein führender Theologe der Evangelischen Kirche der Böhmischen Brüder und der internationalen Christenheit. In der Okkupationszeit 1938 bis 1945 musste er in die USA emigrieren, wo er auch ein Ausbilder einiger der späteren Befreiungstheologen in Lateinamerika wurde. Er ermöglichte ein sonst in Osteuropa kaum gegebenes faires und offenes Gesprächsforum.

Während dieser Mitarbeit lernte ich entscheidende Vertreter eines Reformsozialismus, z. B. Milan Machovec (1971[1964]), Jiří Kosta (1978, 2004[2001]), Vitezslav Gardavský (1969)[2], Eduard Goldstücker kennen und konnte dadurch auch Kontakte zur Tschechoslowakischen Akademie der Wissenschaften, einer intellektuellen und wissenschaftlichen Nische, entwickeln, wo an Zukunftsfragen gearbeitet wurde, deren Hoffnungs- und Gestaltungspotential als *Denkfabrik* nicht hoch genug eingeschätzt werden konnte. Sie alle bestimmten eine politische und intellektuelle Debatte lange vor 1968. Im Prager Frühling spielten die Genannten mit anderen eine einflussreiche Rolle in der Akademie, in den Universitäten, im Schriftstellerverband und unter Dubcek für ein halbes Jahr in einer demokratischen Regierung – bis zum Ende in der Besetzung durch das Militär der fünf Warschauer-Pakt-Staaten.

Seit 1962 veranstaltete ich regelmäßig Tagungen in der Evangelischen Studentengemeinde an der TH Darmstadt und in der Evangelischen Akademie Arnoldshain,

2 Brno veröffentlichte 1968 in der ČSSR Gardavskýs Vorlesungen zur jüdischen und christlichen Theologiegeschichte (deutsch: Gardavskýs 1969).

deren Leitung ich ab 1969 übernahm[3]. 1967 hatten sich im Kurhaus zu Marienbad hunderte von Diskutanten aus aller Welt zum Thema „Kein Sozialismus ohne Demokratie und keine Demokratie ohne Sozialismus!" getroffen. Das Thema prangte groß außen am Kurhaus, die Medien durften es nicht zur Kenntnis nehmen[4].

Eine beeindruckende Wissenschaftlerin unter denen, die für diesen *Sozialismus mit menschlichem Gesicht* arbeiteten, war Erika Kadlecová. Als Soziologin an der Karlsuniversität bekam sie den Auftrag zu untersuchen, warum – entgegen den offiziellen Vorhersagen – die Religion nicht absterbe, sondern, gerade unter Jugendlichen, wüchse, ein Phänomen, das auf Orte und Möglichkeiten in den Kirchen wies, wo ungegängelt alternativ informiert und gedacht werden konnte. Eine Tatsache, die sich bis 1989 in der DDR wiederholte. Im Prager Frühling wurde sie Kultusministerin, nach einem halben Jahr abgesetzt und dann in der folgenden stalinistischen Eiszeit Ticketverkäuferin am Wenzelsplatz.

3. In Darmstadt gab es dann die Bekanntschaft mit Heydorn, Professor an der Pädagogischen Hochschule in Jugenheim, und dem Pädagogen an der TH Darmstadt, Hans Jochen Gamm. Er war Mitbegründer der *Arbeitsgemeinschaft Juden und Christen* beim Evangelischen Kirchentag, einer Initiative, die sich um eine neue Begegnung von Juden und Christen bemühte. In Darmstadt wohnten wir in einem Haus, das als Trümmerhaus 1945 die Geschäftsstelle des Bruderrates der Bekennenden Kirche aufnahm, einer nonkonformistischen Oppositionsgruppe in der evangelischen Kirche. Von Studierenden wurde es zum Studentenheim mit 50 Plätzen auf- und ausgebaut. Dort wurde anfangs die *Stimme der Gemeinde*, ein Organ der Bekennenden Kirche, herausgegeben. Heydorn publizierte in ihr gelegentlich neben Gustav Heinemann, Ludwig Metzger, Martin Niemöller und dem Herausgeber Herbert Mochalski. Es war eine beharrliche Stimme gegen den kalten Krieg, gegen eine Wiederaufrüstung und für eine demokratische Gesellschaft. Ich begegnete Heydorn wieder beim Ostermarsch und bei der Demonstration gegen eine Notstandsgesetzgebung. Beide wurden wir, gemeinsam mit Martin Niemöller und anderen 1968 in die Synode der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau berufen. Sie war mit ihren 200 Mitgliedern und einer Zweidrittelmehrheit von Nichttheologen, neu gewählt und durch einige Berufungen ergänzt worden. Erweitert wurden unsere Begegnungen in der Evangelischen Akademie Arnoldshain, wo ich ab Herbst 1969 als Studienleiter mit den Schwerpunkten jüdisch-christlicher sowie interreligiöser Dialog und Ökumene zu arbeiten begann. Ökumene bedeutete der Zusammenschluss fast aller nicht römisch-katholischen Kirchen mit Sitz in Genf. Dieser Weltkirchenrat war 1948 in Amsterdam gegründet worden, am Beginn des Kalten Krieges. Das erste Hauptreferat wurde von J. Hromadka gehalten, der einem sich demokratisierenden Sozialismus die größere Zukunftsfähigkeit einräumte, das weltweite Gerechtigkeitsproblem zu lösen. Sein Korreferent, der spätere US-amerikanische Außenminister, John Foster Dulles, beanspruchte diese

3 Ein Teil der christlich-marxistischen Diskurse ist veröffentlicht in Stöhr (1966).
4 Jürgen Moltmann trug dort neben Roger Garaudy, Johann Baptist Metz und Karl Rahner vor: *Die Revolution der Freiheit* (Moltmann 1968[1967]).

Fähigkeit auch für den kapitalistischen Westen. Dieser Weltkirchenrat hatte 1968 das sogenannte Antirassismusprogramm beschlossen, das 1969 in Arnoldshain um einen Sonderfonds erweitert wurde. Mit ihm, gespeist aus in Kirchen gesammelten Geldern, wurden zum ersten Mal Befreiungsbewegungen, nicht nur die SWAPO in Namibia, der ANC in Südafrika und die FRELIMO in Mosambik unterstützt, sondern auch die Selbstorganisationen z. B. der Roma und Sinti oder der Indigenen Völker in Lateinamerika und Australien. Diese Gelder zur Unterstützung für ihre Arbeit führten hierzulande zu scharfen Auseinandersetzungen in der Kirche und in der Gesellschaft. Es gab Kirchenaustritte, je nachdem, ob man von Unterstützung der *Terroristen* oder von Hilfe zur Befreiung sprach. In diesen Zusammenhang gehört eine eindrucksvolle Begegnung in Arnoldshain, als Burgess Carr, der Generalsekretär der Allafrikanischen Kirchenkonferenz (auch ein Vorläufer der Afrikanischen Union), einige Jahre später bei uns referierte. Zuvor kniete er nieder und küsste den Boden[5]. Er begründete das damit, dass dieser „Holy Ground“ – ein Ausdruck der Kirchenasylbewegung – sei, weil man hier beschlossen habe, Geld für die Befreiungsbewegungen im südlichen Afrika zu geben. Ganz besonders wichtig war ihm, dass man dieses Geld im Vertrauen darauf gegeben habe, dass es richtig verwandt würde.

4. In diesem Begegnungsbericht muss ich noch unser gemeinsames Eintreten für Israel und sein Lebensrecht – moralisch, politisch und historisch – erwähnen. War bis 1967/68 der Kampf gegen den Antisemitismus vorwiegend ein linkes und kein konservatives Thema gewesen, so änderte sich das jetzt in jenem Teil der Linken, deren Weltsicht im Kalten Krieg die große Auseinandersetzung zwischen Imperialismus/Kolonialismus auf der einen und antiimperialistischen Kampf auf der anderen Seite entdeckte, als Israel im Sechstagekrieg im Juni 1967 Sinai, den Gazastreifen und die Westbank besetzte. Auf der Gegenseite, angeführt von BILD und WELT, wurde die Studentenbewegung in die Nähe von Terroristen gerückt und Israel deutsch-affin zu den „Preußen des Nahen Ostens“ verklärt.

In einer Gruppe mit Trude und Bertold Simonsohn, Pädagogen und Auschwitzüberlebende, Rolf Rendtorff, Rektor der Universität Heidelberg, Barbara Just-Dahlmann, erste Leiterin der Ludwigsburger Zentralstelle zur Aufdeckung der NS-Verbrechen, Ernest Jouhy, Odenwaldschule, später Universität Frankfurt, und natürlich Heydorn diskutierten wir in zahlreichen studentischen Zirkeln quer durch die Bundesrepublik. Ein Jerusalemer jüdischer Chemieprofessor Schahak bestärkte diese Strömung, indem er Israel und Südafrika gemeinsam zu den imperialistischen Vorposten des Westens erklärte. Erich Fried wurde wegen seiner Kritik an Israels Militär- und Regierungspraxis – z. B. in dem ständig nachgedruckten Gedicht über Ägyptens tote Soldaten im Sinai „Unsere Toten – Eure Toten“ zitiert und ebenfalls an die Universitäten eingeladen. Er, Schahak und andere wurden gern mit dem Gestus „Auch der Jude XY sagt doch selber …“ vorgestellt, menschliche (jüdische!) Schutzschilde zu sein gegen den fehlenden Mut, die eigene Meinung selbstständig zu vertreten. Nicht selten musste Fried in diesen Debatten seinen Einladern widersprechen, wenn antizionisti-

5 Das war damals durch den Papst ein wenig in Mode gekommen.

sche Verschwörungstheorien allzu schlicht ausfielen. Unsere Gruppe verstand den Zionismus als Befreiungsbewegung des Jüdischen Volkes, wie es die PLO eine für das arabisch-palästinensische Volk auch war. Fehlentwicklungen blieben keinem erspart. Schließlich verdanken sich der schon gegründete Staat Israel und der noch nicht gegründete Staat Palästina dem völkerrechtlich bindenden Beschluss der UNO. Heydorn betonte immer wieder die Asymmetrie des Konfliktes. Nicht *der* Zionismus, sondern die jüdische Erfahrung von Massengräbern und einer völligen Strangulierung ihrer Existenz als Volk sind die entscheidenden Faktoren. Die Araber werden Niederlagen überleben, aber Israel keine einzige.

II.

Ich möchte drei Erbschaften als Motive benennen, die ich in Heydorns Lebensarbeit als typisch und prägend ansehe:

1. In einer Bemerkung über Gustav Landauer charakterisiert er diesen Sozialisten, Anarchisten, Pazifisten und mystisch-religiösen Juden, der das alles in einer mehr als originellen Mixtur lebte, mit dem Satz: „Ihm ging es in allem darum, Menschentum unter jahrhundertealter Versklavung freizulegen, das uralte, gequälte, zu ungezählten Malen zerstörte und unzerstörbare Gesicht des Menschen und über diese Freilegung Zukunft darzutun“ (Heydorn 1968, 9)[6].

Ich sehe mit diesem Ausdruck aus der alten Tradition der Böhmischen Brüder Heydorn selber und seine eigenwillige Stilistik und Wortwahl authentisch charakterisiert. Befreiende Arbeit lebt und wirkt hier wie dort, gerade auch in ihrer Verbindung von Theorie und Praxis.

2. Eindrucksvoll, um Heydorn zu verstehen, bleibt mir in Erinnerung ein Gedicht, das er wahrscheinlich 1947[7] schrieb, im selben Jahr wie Wolfgang Borchert starb, Autor des Antikriegsstückes *Draußen vor der Tür* und Max Frisch sein Stück *Nun singen sie wieder* veröffentlichte. Dort trifft ein Schüler an der Ostfront seinen ehemaligen Lehrer. Er will ihn erschießen, denn „all die großen Worte, Humanismus und so ...“, die er gelehrt habe, seien „hohl“ gewesen. Heydorn notiert zur damaligen Befindlichkeit, in der der Name des Gottes Abrahams geschändet und der Mensch sich verstümmelte:

> „Meinen Lehrern habe ich
> Viele Träume zu danken
> Aber dies war nur kurz
> In der wechselnden Zeit
> Zum ersten Mal erfuhr ich
> Den Widerspruch der uns leiden macht
> Doch ich verstand es noch nicht

6 Dazu auch der Mitstreiter Helmut Gollwitzer (1967)

7 Editorische Notiz: Die Datierung durch Martin Stöhr erscheint unsicher. Das Gedicht erschien 1965 in der *Stimme der Gemeinde* [Anm d. Hrsg.].

Dass sich der Mensch verstümmelt [...]
Bisweilen treffe ich jene
Die mit mir
Aus den Sielen krochen
Sie haben ihren Frieden gemacht ...
Sie mästen ihre Flüchtigkeit
Hinter der sich ein Loch auftut
Die schuldig wurden
Spotten ihrer Schuld
Die gemordet haben
Finden milde Richter ...
Ich werde hinfort immer
An die Verheißung glauben
Die über den Menschen gesetzt ist
Habt Geduld
Verzichtet nicht in der Steppe des Schweigens
Der Gott Abrahams
Dessen Name geschändet wurde
Gott Jakobs
Wird den kommenden Morgen lieblich machen
Wenn wir handeln“
(Heydorn 1969[1965], 5–9)[8]

3. Damit bin ich bei Heydorns Hochschätzung von Georg Büchner, einem Autor, der nicht hinnehmen wollte, dass der „Mensch sich verstümmelt“. Heydorn hatte (ebenfalls 1947) einen Essay über ihn geschrieben, der erst posthum veröffentlicht wurde (Heydorn 1987). Heydorn leitete ihn ein mit Büchners Frage „Warum leide ich? Das ist der Fels des Atheismus“. Welche Konsequenzen ziehen Büchner und Heydorn aus der Sensibilität für Leiden? Fragen nach den Ursachen? Suche nach Hoffnungsgründen? Heydorn will „die Geschichte unserer zerstörten Jugend begreifen“ (ebd., 60). Von Büchner sagt er, er sei „an echter Menschenkenntnis den Begründern des wissenschaftlichen Sozialismus um eine Klasse überlegen“. Seine „unerhörte Gegenwart“ beruhe nicht zuletzt in seiner „grausamen Wahrheitsliebe“. Deshalb „schwimmt ewig an der Oberfläche, der in Büchner nur den Sozialisten oder den Freiheitskämpfer sieht“ (ebd., 48).

III.

In einem dritten Abschnitt berichte ich in einer subjektiven sowie unvollständigen Auswahl über einige Erfahrungen bei gemeinsamen Aktionen.

1. Auf unserer ersten Tagung als neue Mitglieder der Synode war der Vietnamkrieg ein Hauptthema. In der Vorlage für eine Resolution gegen den Vietnamkrieg hieß es: „Es wird behauptet, in Vietnam werde Berlin verteidigt. Dagegen sagen wir: Wir haben

8 Die NS-Gesetzgebung zwang Jüdinnen den Namen Sara und Juden den Namen Israel wie den Judenstern zu tragen. Jakob bekam als erster den Namen Israel, nachdem er mit Gott um Segen gerungen hatte.

nicht das Recht, das Lebensinteresse unseres Volkes mit der Vernichtung eines anderen Volkes zu erkaufen“ (IV, I, 259 f.)[9]. Dieser Resolution, die Richard von Weizsäcker ein-gebracht hatte, wollte Heydorn wie viele andere zum Sieg verhelfen. Das gelang auch.

Ein weiterer konkreter Hintergrund war Martin Niemöllers Reise im Auftrag des Diakonischen Werkes nach Süd- wie nach Nordvietnam, beide Länder waren ausgewiesene Diktaturen.

Südvietnam unter Syngman Rhee ließ z. B. durch seinen Geheimdienst einen Studenten, der bei uns im Studentenheim wohnte, entführen. Dank Bischof Scharf und seinen Kontakten zur koreanischen Kirche gelang es, ihn wieder freizubekommen. Da das westdeutsche Lazarettschiff *Helgoland* keine verletzten *Kommunisten* aus Nordkorea aufnahm, hatte Niemöller der Synode berichtet, seien in einem Gespräch mit Ho Tschi Minh die Möglichkeiten konkreter Hilfe erörtert worden. Die Synode griff das Vorhaben auf und beschloss, wie Jahre vorher schon für Warschau, den Bau eines Kinderkrankenhauses in Nordvietnam. Ebenso wurde entschieden, das Thema Befreiung sowohl in Vietnam wie hierzulande die Befreiung von unbefragten Autoritäten – beide wurden keineswegs gleichgesetzt – weiterzuverfolgen. Ehe man die Studenten kritisiere, müsse das teilweise Versagen der älteren Generation erörtert werden. Wie notwendig das sei, machte Heydorn mit einem Verweis auf seinen eigenen Freundeskreis in Darmstadt und Frankfurt deutlich: „Zu meinem Freundeskreis gehören Menschen verschiedener Art, vom altpreußischen Konservativen bis zum Altkommunisten, und sie fast alle einheitlich, nämlich autoritär“ (IV, 1, 147).

2. Gleichzeitig war mit dieser Resolution zu Vietnam die Debatte eröffnet, was denn eigentlich die Studenten wollten. Die großen Vietnamausstellungen und Vietnamdemonstrationen waren von Berkeley bis Berlin und Tokio unübersehbar, auch an der TH Darmstadt, wohin die Evangelische Studentengemeinde Heydorn zu einem Vortrag über „Reformation und Revolution“ einlud.

Ein Grundproblem gesellschaftlicher Veränderungen beherrschte die öffentliche Diskussion und spaltete die wachen Geister der Republik. Heydorn stellte schon in dieser konstituierenden Synodentagung einen Antrag, der auch nach intensiver Debatte angenommen wurde, man möchte sich mit den Anfragen und Inhalten des studentischen Protestes beschäftigen. Er verwies darauf, es gehe „den Studenten gerade nicht um eine Neuauflage des Marxismus, sondern vielmehr um eine Art Reich Gottes zu Münster. Das sind Probleme, die uns unmittelbar theologisch berühren“ (IV, 1, 169). Es gehe, so die Resolution, nicht bloß darum, das Elend zu lindern, „sondern um der Gerechtigkeit willen unsere Verantwortung für die notwendigen Veränderungen der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Verhältnisse wahr[zu]nehmen“. Die Studenten seien „nicht zu verurteilen, die in Gewissensbindung öffentlich und politisch für den Frieden in Vietnam und in der Welt eintreten“ (ebd.) befand die Resolution.

9 Die Synodenprotokolle zitiere ich nach der Nummer der Synode (IV), der Nummer der Tagung (1) und der Seitenzahl, also IV, 1, 259 f. Politische Varianten dieses Satzes blieben nicht aus: Unsere Freiheit gegenüber dem Kommunismus werde in Südafrika verteidigt, heute am Hindukusch.

Eine Sondertagung der Synode in der Evangelischen Akademie Arnoldshain wird geplant. Es gehe nicht um ein sozusagen jugendpsychologisches Verständnis für eine psychologisch schwierige Situation der jungen Leute, nicht um einen Generationenkonflikt, sondern um unsere Gesellschaftsstruktur, um Krieg und Revolution. Die einzige Frage heiße: Erreichen wir auf friedlichem Wege Änderungen im Süden, im Norden und in Vietnam? Wenn nicht, gebe es Revolution und Krieg. Diese Alternative sieht der Pazifist Heydorn.

Die Sondertagung der Synode fand im November 1968 statt. Die beiden Hauptreferenten waren Heinz-Joachim Heydorn und der praktische Theologe an der Mainzer Universität und Synodale Gert Otto[10]. Er formulierte die unvermeidbare Spannung zwischen einer transzendenten und einer rationalen Sicht, die ihm ebenso leidvoll wie geschichtsbewusst gegenwärtig ist: „Der Bildungsprozeß schließt Unterwerfung ein", aber auch in „jeder Aneignung Befreiung als Möglichkeit", in der „Negation dessen, dem wir unterliegen. [...] Hoffnung auf Selbstfindung bleibt im Letzten gebunden an die Unwiderruflichkeit einer Zusage auch an die menschliche Geschichte" (Otto 1975, 176).

Das Thema der Wochenendtagung vom 15.–17. November 1968 fragte: „Wie demokratisch kann Kirche sein?". Otto analysiert theologisch sowohl die autoritären Strukturen in der Kirche wie auch die Traditionen freiheitlicher Art. Er wies auf die Unterschiede zwischen einer parlamentarischen Demokratie und einer kirchlichen Ordnung hin, um diese „weitestmöglich zu demokratisieren" (Otto 1969, 27).

Die Diskussion zeigte, wie sich beide Referenten in der Nennung von wichtigen Namen oft trafen. Heydorn erinnerte an ein doppeltes Erbe des Protestantismus: Einmal Luthers Gedanke eines allgemeinen Priestertums und der Freiheit eines Christenmenschen. Er lasse jede Unterwerfung von Menschen unter Menschen nicht zu, auch wenn der Reformator politisch das nicht umsetzte. Zum anderen gelte es, die reformierte Tradition, die presbyterial-synodalen Ordnungen nicht zu vergessen.

Der „Protestantismus hat für die geschichtliche Entwicklung der Demokratie eine große Bedeutung gehabt, er besitzt eine große Hinterlassenschaft" (Heydorn 1969, 20). Sein freiheitliches Potential von Luther und Calvin, von Thomas Müntzer oder Jan Amos Comenius, von Schleiermacher oder Pestalozzi, von August Hermann Franke, Lessing oder Goeze, von Hegel oder Neander ist – gerade in ihren Paradoxien – keineswegs ausgeschöpft. Auch das gerade veröffentlichte Konzept des Mitarbeiters im Weltkirchenrat „Pädagogik der Unterdrückten" von Paulo Freire ist nicht vergessen. Er war von seiner römisch-katholischen Kirche und aus seinem Land Brasilien ausgeschlossen worden.

Dieser Reichtum, zu dem die „Ketzer" dazugehören, half der Kirche, „ihr Gedächtnis nicht nur an Gott, sondern auch an den Menschen nicht zu verlieren" (ebd., 22).

10 Für das von Gert Otto herausgegebene Sammelwerk *Praktisch-theologisches Handbuch* hat Heydorn den umfangreichen Artikel über Erziehung geschrieben (Heydorn 1970).

Heydorn unterstrich,

- es gehe nicht um einen Generationenkonflikt, sondern es gehe international darum, dass eine junge Generation bestimmte objektive Gegebenheiten nicht mehr hinzunehmen bereit ist.
- die bürgerliche Selbstständigkeit, die Subjekthaftigkeit werde durch die ökonomische, technologische und industrielle Entwicklung aufgelöst. Sie verliere an Bedeutung durch zu viel anonyme Fremdbestimmung und gefährde, so nach Max Horkheimer, auch die Demokratie.
- die fortschreitende Rationalisierung in der Arbeitswelt dränge die humanen Gesichtspunkte zurück. Sie störten. Der Prozess lasse sich bestens an der Entwicklung in der Sowjetunion wie in den USA ansehen.
- eine Steigerung der Produktionseffektivität bringe keine Humanisierung und erst recht keine Demokratisierung mit sich.
- die Werte unserer Tradition würden „immer leerer". Die daran leiden, flüchten in eine Betäubung und in eine Pseudoemanzipation der Drogen, der modernen Musik, der sexuellen Revolution oder der Romantik.
- wir leben in einem Ghetto, wir, die Intellektuellen und die Kirchenleute, das umstellt ist von Hungernden und von Desintegrierten. Kommt es so weit, dass wir „die Stadttore schließen müssen?" (ebd., 14 ff.).

Gegen eine Resignation erinnert er an die Aufgabe der Kirche, das prophetische „Wächteramt" (ebd.) wahrzunehmen. Denn es gelte die „begründete Hoffnung auf eine menschliche Geschichte aufrechtzuerhalten" (ebd., 19). Reformatorisch zu sein heiße, gegen eine *societas perfecta*, gegen eine perfekte Gesellschaft und gegen eine sich perfektionierende und rationalisierende Gesellschaft als eine gebrochene Kirche, als eine immer wieder aufzubrechende Kirche zu leben. Er greift den reformatorischen Satz auf, dass die Kirche immer eine *ecclesia semper reformanda* eine ständig zu erneuernde Kirche, zu sein habe. Parallel dazu gelte Gleiches von der Gesellschaft, sie sei auch eine *societas semper reformanda*, eine immer zu erneuernde Gesellschaft. Die junge Generation wolle das „Menschentum erhalten" (ebd., 20). Sind ihre Methoden „manchmal verrückt" (ebd.), so sei „die Gesellschaft doch irrationaler als die irrationalsten Methoden der jungen Generation" (ebd.).

Gegen Schluss nennt er den Theologen, Pädagogen und letzten Bischof der in der Gegenreformation fast vernichteten Böhmischen Brüdergemeinde, Johann Amos Comenius, „den ich, je älter ich werde, umso mehr verehre." Er sagt warum:

> „Da sind zwei Dinge: einmal die Identifikation Gottes mit den Leiden des Menschen auf der Schädelstätte als vorweggenommene und nie wieder rückgängig zu machende Erlösung, aber da ist auch noch etwas anderes, nämlich, daß auf die Wiederkehr Christi gehofft wird und daß diese Wiederkehr nur dann kommt, wenn der Mensch selbst, eben der christliche Mensch, sich nicht aus seinem menschheitlichen Auftrag entbindet, sondern auf diese Wiederkehr hin zuarbeitet, indem er mithilft, den Menschen aufzurichten." (Ebd., 22)

So ist der Christus des Neuen Testaments mit dem Messias des Alten verbunden. Er wendet sich gegen jene, die vor enger Frömmigkeit nichts mit der Welt zu tun haben wollen und gegen jene, die säkular genau so denken: Kirche soll sich aus der Politik heraushalten. Heydorn appelliert zum Schluss seiner mit großem Beifall aufgenommenen Rede an die Synode: „Das Ja Gottes wird bezeugt durch die Verwirklichung des Menschen in der Geschichte".

3. Als merkwürdige Spätfolge (im März 1969) dieser Tagung über Demokratie erscheint der demonstrative Austritt von Martin Niemöller aus der Synode. Der alte U-Boot-Kapitän des Ersten Weltkriegs, der in seinem Widerstand gegen das NS-Regime gegen Hitler sagte: „Gott ist mein Führer!" und dafür Hitlers persönlicher Gefangener wurde (1937–1945 im KZ), sah gewissermaßen die Geltung des ersten Gebots und des Christus-allein-Glaubens infrage gestellt. Sie binden ein Gewissen, und daran sind alle Autoritäten kritisch zu messen. Dabei ging es damals um ein ganz banales Problem, nämlich ob ein Ausschuss der Synode das Recht habe, Leute aus der Kirchenleitung zu bestellen, anzuhören oder zu befragen. Niemöller sagte, eine Synode sei kein Parlament. Der glaubwürdig und tapfer seinem Gewissen gefolgt war – oft genug einsam – hielt Mehrheitsentscheidungen im Parlamentarismus für fragwürdig (IV, 3, 356).

4. Die ebenso politische wie theologische Analyse und Debatte auf der Arnoldshainer Tagung mündete nach Ottos Vortrag in ein synodales Projekt, die Rolle der Schule, besonders des Religionsunterrichts, zu untersuchen. Das geschah auf der ziemlich turbulenten Synode im März 1969. Eine Vorbereitungstagung hatte einen Bericht vorgelegt. Es hatte sich inzwischen eine *Außersynodale Opposition* (ASO) gebildet. Schüler:innen und Studierende sowie Lehrer:innen saßen auf der Empore, bekamen nach nervenden Geschäftsordnungsdebatten manchmal auch Rederecht.

Heydorn nahm zum Problem des Religionsunterrichts wie zur Schule ausführlich Stellung (IV, 3, 177 f.). Er kritisierte die Erbschaft, die die deutsche Schule als ein „Instrument der Gesellschaft mit sich" (ebd.) trage:

- einmal die „technologische Entwicklung" (ebd.) durch „Spezialisierung" voranzutreiben und so die „Belange des Arbeitsmarkts in der Schule zu reproduzieren" (ebd.)
- und zum anderen „produktionskonforme und konsumkonforme Verhaltensweisen einzuüben" (ebd.).

Im Religionsunterricht wäre nonkonformes Verhalten zu lernen. Er stehe auch wie die gesamte Schule in Gefahr, „Stabilisierungselement der gesellschaftlichen Interessen" (ebd.) zu werden. Dann nannte Heydorn einige Forderungen:

- Der Religionsunterricht ist der Ort, wo der Mensch gegen alle „Einschmelzungstendenzen" der Gesellschaft „nach sich selbst fragt". Dann zitierte er den Psalm 8, wo es heißt: „Herr, wer bin ich, dass du meiner gedenkst". Der Mensch als Ebenbild Gottes mit dem unendlichen Wert werde so „um der Menschlichkeit der Gesellschaft willen widerstandsfähig" (ebd.).

- Der Religionsunterricht sei kein Konfirmandenunterricht. In ihm müsse auch der „Atheist in dieser Schule der Zukunft seine Zuflucht finden, indem nach ihm als Menschen gefragt wird“ (ebd.), damit er „entscheidungsfähig und nicht fremdbestimmt“ (ebd.) sei. Diesen „geistigen und rationalen Anspruch“ (ebd.) habe der Protestantismus niemals gefürchtet und brauche ihn auch in Zukunft nicht zu fürchten. „Davon bin ich absolut überzeugt!“ (ebd.).

5. In der darauffolgenden Sitzung der Synode (Herbst 1969) ging es um die Friedensfrage, sozusagen um einen Neuaufbruch der Debatte um die atomare Bewaffnung der Bundeswehr sowie um bestimmte Praktiken der Bundesregierung im Zivildienst. Ihn dürfe man nicht als ein bisschen Ersatzdienst für jene ansehen, die nicht schießen wollten.

- Es gehe darum – so der Beschluss der Synode – dass der Zivildienst als Friedensdienst genannt und anerkannt werde.
- Dazu habe der Staat kein Recht, das Gewissen zu prüfen. Das war damals noch üblich, in zum Teil widerlichen Verhandlungen in den Spruchkammern, Prüfungsausschüssen, bis diese ganz abgeschafft wurden.
  Der Friedensdienst ist die gleichwertige Alternative zum Kriegsdienst.[11]
  In der Schule sind die gesellschaftlichen Alternativen Kriegsdienst oder Friedensdienst gleichberechtigt zu diskutieren.[12]
  Bei dieser Auseinandersetzung war Heydorn nicht anwesend.

6. Die Synode führte noch eine weitere Diskussion zur Schule. Dabei war ich mit Heydorn nicht einer Meinung. Es gab damals zwei Gymnasien in kirchlicher Trägerschaft. Das in Laubach zeichnete sich durch besondere Aktivitäten aus; dort gab es eine Kollegstufe für ein externes Abitur, eine Kantorei, Förderung von behinderten und ausländischen Schülerinnen und Schülern, Teilnahme am Friedensdienst der Aktion *Sühnezeichen-Friedensdienste im Ausland*. Die andere Schule war ein normales Gymnasium in Rimbach/Odenwald, das keine Besonderheiten aufwies, die es – angesichts knapper Mittel – rechtfertigen würden, dass die Kirche sie unterhält und den Staat damit finanziell entlastet. Heydorn war Mitglied einer Kommission, die beide Schulen gründlich untersucht hatte. Pädagogisch waren beide gut beurteilt worden. Doch die Synode beschließt mehrheitlich, Rimbach an den Staat abzugeben – gegen den ausführlich dargelegten Protest von Heydorn. Er war optimistisch, man könne an dieser Schule etwas von dem verwirklichen, was er zur Rolle von Schule vertrat (IV, 5, 250 ff.).

7. In einer langen Auseinandersetzung anlässlich der Wahl eines Ausbildungsreferenten markiert Heydorn (im Urteil über den Kandidaten) sein Verständnis von der Arbeit eines Theologen: Er wird „seiner Sache gerecht in einer Welt, die in der Regel sehr

11 Die DDR-Kirchen waren an dem Punkt deutlicher und haben gesagt, die Kriegsdienstverweigerung ist, dem Neuen Testament entsprechend, das „deutlichere Zeichen“.

12 Heute sind wir genau am anderen Ende angekommen: sechs Bundesländer machen Staatsverträge mit der Bundeswehr, die offiziell in den Schulen Unterricht geben darf.

wenig davon wissen will“. Er kann zuhören. Er „interpretiert die Bibel in die gesellschaftliche Situation der Zeit hinein“ (IV, 4, 318).

8. Für Heydorn, so mein Eindruck aus der Zeit der Zusammenarbeit in der Synode und auch aus anderen Begegnungen, war es ganz wichtig, dass es Geschichten im Neuen Testament gibt (z. B. Matth. 25, 31–40), die von Menschen erzählen, die das Leiden nicht hinnehmen, die in ihrem Eintreten für Leidende überhaupt nicht wissen, dass sie etwas im Sinne von Jesus Christus getan haben, wenn sie Hungrige sättigen, Leuten ohne Wasser zu trinken geben, Fremde ohne Dach über dem Kopf aufnehmen, die Nackte kleiden, Kranke und Gefangene nicht alleinlassen. In diesen Menschen, denen nach der Bibel (und in der Sprache der UNO) die „basic needs“ fehlen, begegnet Christus.

Heydorn schrieb eine Auslegung des Gleichnisses vom barmherzigen Samariter (Luk. 10, 25–37) für die „Predigtstudien“ (Heydorn 2006[1973], 180–183)[13]. Auf der Straße von Jerusalem nach Jericho fällt ein Mensch unter die Räuber, wird halb totgeschlagen und liegen gelassen. Priester und Levit gehen vorüber. Ein Samariter rettet ihn, also einer, dessen Gemeinschaft zwar auch an den Gott Israels glaubt, aber sozusagen als Sekte scharf ausgegrenzt wird. Sie lebt am Rande oder schon außerhalb des Judentums. Ein Angehöriger dieser Gruppe hilft zupackend.

Der von Heydorn gern gewählte Text kehrt die Frage „Wer ist mein Nächster?“ um in die Frage „Wem bin ich der Nächste“ auf dem Weg meines Lebens? Der „barmherzige Samariter“, und nicht Priester und Levit, tut, was auf den Straßen der Welt geschehen müsste. Er lässt sich nicht von determinierenden Institutionen bestimmen. Damit wird die „umfassendste Aufgabe angezeigt“: Alle „Determinanten werden gesprengt, Kommendes wird Gegenwart, Menschenwürde durch Handeln konstituiert, Opfer und Retter bestimmen sich zum Subjekt, inmitten ihrer Geschlagenheit. So muss es bleiben, wenn menschliche Welt werden soll.“ Der Zusammengeschlagene wird aufgerichtet *und* der Helfende wird aufgerichtet. Menschen sind nicht isoliert in sich selbst. „Die tiefste Einsamkeit eines Menschen besteht in dem Glauben, dass niemand ihn braucht“. Denn „Hoffnung ist nur über einen Menschen zu erfahren“ (ebd., 318).

Heydorn reflektiert am Beispiel „Brot für die Welt“ das Problem, dass es nicht nur um die Rettung „für einen Augenblick“ geht, sondern um die notwendige, wenn auch abstrakte Aufgabe, die Gründe von Hunger und Gewalt zu erkennen und zu beseitigen. Sonst gebe es für die Menschen in den Industrieländern die Gefahr, „seelisch auf eine bisher unbekannte Weise mißachtet und verkrüppelt zu werden“ (ebd., 317).

Ich lese diesen und andere Texte Heydorns, die auf den konkreten Menschen und auf den aus der Geschichte nicht verschwundenen Grund der Hoffnung verweisen, auch als eine Auseinandersetzung mit Büchners Frage „Warum leide ich? Das ist der Fels des Atheismus“. Heydorns Bibelexegese trifft sich auch mit den Überlegungen

13 Die *Predigtstudien* – herausgegeben von Ernst Lange, Peter Krusche, Dietrich Rössler und Roman Roessler, erschienen damals jährlich im Kreuz-Verlag Stuttgart zu den Predigttexten in der Evangelischen Kirche – versuchten, die Bibel aus ihrer Entstehungszeit zu verstehen und sie in die gesellschaftliche Situation der Gegenwart hineinzuinterpretieren.

des ebenso reflektierten wie aktiven Gustav Landauer. Ihm hielt Martin Buber (1920) die Grabrede in einem berührenden Artikel *Gustav Landauer aufs Grab gelegt*. Da sagt Buber, was Heydorn mit Variationen – vor allem in seinen Verweisen auf J. A. Comenius – prägte und sagte: „Das Reich Gottes ist das Reich der Menschen, wie es einmal werden soll“ (ebd., 96). Nach reformatorischer Auffassung ist nicht die Kirche schon das Reich Gottes, sondern die, die nach seinen Regeln wie auch immer Zusammengeschlagene aufrichten und sich selber aufrichten.

Gustav Landauer, Kulturbeauftragter in den kurzen Tagen der bayerischen Räterepublik 1919 bis ihn die Soldateska zusammenschlägt, gehört als jüdischer Mystiker und Anarchist, als Sozialist und Dichter genauso wie die Reihe der christlichen Ketzer für Heydorn zu den inspirierenden Geistern. Zu den schrecklichen Erinnerungen in Arnoldshain gehört ein Bericht des Rabbiners Robert Raphael Geis, Mitbegründer der Arbeitsgemeinschaft Juden und Christen beim Kirchentag.

Er war 1933 Jugendrabbiner in München, war als einziger seiner Kollegen in der jüdischen Gemeinde nicht verhaftet, weil er noch nicht im Telefonbuch stand. Da erschien eine Gruppe grölender SA-Leute mit einem Sack voll Erde und Knochen und sagt: „Hier habt ihr euren Landauer“ und wirft den Sack ins jüdische Gemeindehaus (Heydorn 1968).

Die Verachtung der Toten und der Lebenden begann ihren Siegeszug in Deutschland. Befragt, warum Geis wieder aus der Emigration nach Deutschland zurückkehrte, verwies er auf zwei ermordete Widerstandskämpfer, Menschen wie Dietrich Bonhoeffer und Alfred Delp.

9. Die Evangelische Akademie Arnoldshain organisierte 1970 die große Tagung zum 300. Todestag von J. A. Comenius, die, wesentlich von Heydorn inspiriert, in zwei Bänden mit seinem eigenen eindrucksvollen Beitrag dokumentiert wurde (Heydorn 1971)[14]. Comenius hatte u. a. in Herborn an der damaligen reformierten Hohen Schule und in Heidelberg 1611–1614 studiert.

Wir haben die Stadt Herborn und unsere Kirche dazu bewegt, einen großen Empfang in Herborn zu geben, dazu die öffentliche Vorlesung eines tschechischen Teilnehmers und die Enthüllung einer Bronzetafel an der Hohen Schule mit dem Bild des Comenius und seinen Satz: „Wer als Mensch geboren ist, der soll als Mensch leben lernen“[15].

Die Tagung machte deutlich, dass man Comenius nicht zerlegen kann in einen Pädagogen, in einen Theologen, in einen Philosophen. Er war das alles und vor allen Dingen ein pädagogischer Praktiker und Theoretiker, der immer unterrichtet hat, gleichgültig, wohin man ihn vertrieben hatte. Er war der letzte Bischof der Brüdergemeinde, die im gegenreformatorischen Kreuzzug in Tschechien und in Polen fast ausgerottet wurde.

14 Darin Heydorns Beitrag mit dem typischen Titel *Die Hinterlassenschaft des Jan Amos Comenius als Auftrag an eine unbeendete Geschichte*.
15 In Lateinisch, Deutsch und Tschechisch.

Als Flüchtling, der in Amsterdam 1670 starb, schrieb Comenius 1667 an die europäische Konferenz von Breda, die sich um einen Frieden zwischen Holland und England mühte. Man müsse, statt um die Seevormacht zu kämpfen, jetzt Frieden schließen. Comenius stellt sein Werk „Angelus Pacis/Engel des Friedens" unter das Wort vom Propheten Jesaja (49, 6): „Ich mache dich" – adressiert ist Gottes Volk – „zum Licht der Völker, dass meine Freiheit werde bis ans Ende der Erde". Kolumbus hat dasselbe Wort des Jesaja über sein Schiffstagebuch, das Buch einer Eroberung von Ressourcen anderer Völker, gesetzt. Comenius denkt global und wendet sich an Amsterdam, London, Lissabon und Venedig, Großmächte der damaligen Zeit: „Es wird für euch die Zeit kommen, dass eure Hurerei mit allen Königreichen der Welt vom Herren geheiligt wird", das heißt ... in die Verehrung Gottes übergehen wird. Das Licht, Metapher einer offenbarenden und erleuchtenden Aufklärung, wird aufgehen. „Dann sollen künftighin nicht nur einige wenige zum eigenen Nutzen Schätze aufhäufen, sondern alle, die vor Gott dem Herrn leben, die sollen essen, trinken, sich kleiden und freudig Gott den Herren der ganzen Erde preisen" (Filipi 1992). Im selben Jahr widmet er sein Buch *Das einzig Notwendige* dem Kurfürsten von der Pfalz, wo in Heidelberg nach Prag die zweite mitteleuropäische Universität begründet worden war. Er schlägt ihm vor, neben den traditionellen vier Fakultäten – Theologie, Philosophie, Medizin und Rechtswissenschaften – solle es noch zwei andere geben, nämlich eine fünfte der „Genügsamkeit", die gegen die überbordenden Märkte im Namen einer Verteilungsgerechtigkeit ausbildet, sowie eine sechste, die forscht und lehrt: „Wie kommen wir vom Reden zum Tun?" (Comenius 1964[1668], 98).

Ich weiß, dass solche Gedanken den Comenius-Kenner und Liebhaber Heydorn sehr bewegten. Auch das Bemühen um Frieden. In Heydorns Comeniusdarstellung hat, zu meiner Verwunderung, dieser sehr stark ökonomisch argumentierende Teil bei Comenius zugunsten einer philosophischen und theologischen Interpretation keine große Würdigung gefunden.

Aber aus dieser Tagung muss ich noch eine Realität beim Namen nennen: 1970 herrschte in der Tschechoslowakei, zwei Jahre nach der Niederschlagung des Prager Frühlings, eine Zeit der härtesten Re-Stalinisierung. Zu unserem Symposium hatten wir 24 Wissenschaftler aus der Tschechoslowakei eingeladen, die referieren und/oder teilnehmen sollten. Abends sitzt man dann im Keller bei Bier und Wein, redet und diskutiert die halbe Nacht. Plötzlich steht einer der Prorektoren auf, sie waren in jener Zeit für die ideologische Sauberkeit der Universitäten in Prag, Brünn und Olmütz die zuständigen Herrschaften. Sie waren von der Regierung aus Prag ausgewählt und geschickt worden. Einer von ihnen ergreift das Wort, nachdem man schon gut gebechert hat, und sagt, er wolle sich doch einmal für diese schöne Tagung bei Herrn Heydorn, beim Haus und bei mir bedanken. Er müsse auch um Verständnis bitten, dass dieses Mal nur die „Schwejks" hätten reisen dürfen, nicht die „Hussen".[16] Die Hälfte

16 *Die Abenteuer des braven Soldaten Schwejk* schildern die *schlauanpassungsfähigen* Menschen. Diese stehen im Gegensatz zu den aufmüpfigen Christen, die in der Nachfolge des in Konstanz 1415 verbrannten Universitätsrektors und böhmischen Reformators Jan Hus leben.

der eingeladenen 24-köpfigen Delegation waren Christen, eben „Hussen". Sie durften nicht ins kapitalistische Ausland reisen.

10. Für Heydorn wie für Comenius war neben dem singulären Wert eines jeden Menschen und in einem globalen Denken ein weiteres Element wichtig: Das Werden einer neuen Gesellschaft. Woher bezieht es seine Dynamik? Ich beschreibe es mit den Worten des Buches „Panorthosia oder Allgemeine Beratung über die Verbesserung der menschlichen Dinge".

Comenius nennt drei Quellen für diese menschlichen Wege und Aufgaben: Gottes Wort, die Vernunft und die Welt. Entsprechend gibt es eine Verantwortung des Glaubens, der Wissenschaft und der Politik. Comenius entwirft eine entsprechende Weltregierung als Rahmen für die Entfaltung der drei Wirklichkeiten. Ich verweise auf das entsprechende jüdische Konzept „Tikkun Olam", was so viel bedeutet wie „Verbesserung, Wiederherstellung" der Welt. In der christlichen Tradition ist die Rede, gerade an den Rändern des Protestantismus, von „Restitutio ad Integrum", die Wiederherstellung des einst Integren, des Zerstörten und Zerstörerischen. Deswegen – und hier denkt Heydorn originär comenianisch – gibt es eine kritische Verantwortung des Glaubens, der Wissenschaft und der Politik. Eine Weltregierung im Konzept von Comenius arbeitet in verschiedenen Republiken, die zum Teil in den Kategorien der alten Ständegesellschaft entworfen sind. Aber sie sind weltweit gedacht. Denn es gibt eine europäische, eine asiatische und eine afrikanische Republik, die an dieser dreifachen Verbesserung aus ihren dreifachen Motiven heraus arbeiten. Es sind die Republiken des Lichts, der Heiligung und des Friedens. Und alle zusammen bilden einen Weltsenat.

Ich finde es sehr verdienstvoll, die ungeheure Spannweite des Lebens und des Werkes von Heinz-Joachim Heydorn dem Vergessen zu entreißen, damit es nicht nur auf eine Spur seiner Wirksamkeit verengt wird. In 12 Thesen versuche ich zur Eröffnung der Diskussion meine Sicht dieses Menschen zu beschreiben.

Thesen zu Heinz-Joachim Heydorn

1. Die Bücher der Bibel setzen Maßstäbe des Geistes und der Sinnhaftigkeit. Die Heilsgeschichte wirkt in die Geschichte. Der Geist der Heilsgeschichte hat (Propheten und Christus) angefangen, ist aber keineswegs abgeschlossen, sondern erklärt sich permanent selber.
2. Die Hoffnung auf das, was noch aussteht, ist die zweite Motivationsquelle, sich der Wirklichkeit mit ihrem Elend zu stellen, es nicht hinzunehmen und es zu verändern – gesellschaftlich und persönlich.
3. Martin Buber: „In der geschehenen Geschichte harrt Gott des Menschen" (Chassidische Botschaft). Geist und Materie, Gottesreich und Weltreich sind nicht zu trennen, sondern aufeinander zu beziehen.
4. Die *Urfrage aller Erneuerung* ist die Frage nach dem Menschen in seiner durch Industrialisierung und Kapitalismus verursachten Entfremdung und Unerlöstheit – und die seiner Welt. „Warum leide ich? Das ist der Fels des Atheismus" (G. Büchner).

5. Gegenüber einem tragischen Verständnis der Geschichte (Antike) sagt Heydorn: „Tragik bleibt weiterhin möglich, aber sie wird in die freie Bestimmung des Menschen verlegt; mit seinem Fall vermag der Mensch seine zukünftige Möglichkeit freizulegen“ (Heydorn 1967, 140). Er verlässt die „vorarchaische Schlafumfassung“, geht auf den Wegen zum Licht, zur Aufklärung. Herkunft und Zukunft sind nicht ohne Gott und seine Geschichte zu denken.
6. Damit folgt Heydorn einem ebenso befreienden wie anstrengenden Menschen- und Geschichtsverständnis, das das Leiden, die Tragik, den „Fall“ nicht als Fatum und letztes Wort versteht, sondern das biblische Wort an Kain – „Wenn du gut handelst, kannst du frei aufblicken. Wenn du nicht gut handelst, lauert die Sünde vor Deiner Tür, und nach dir steht ihre Begier, du aber herrsche über sie“ (Gen 4,7) – gegen „TINA“ = There is no alternative!
7. Seine Auseinandersetzung mit dem real existierenden Marxismus, dem Staat oder der Kirche geschieht in der „Konkretheit des gelebten Lebens“, nicht durch eine abstrakte Auseinandersetzung mit ihren institutionellen Legitimationsmustern und Gestalten, sondern geht von den Rändern, von den „Ketzern“, den christlichen wie den sozialistischen, von der Praxis sowie von der persönlichen Verantwortung der Einzelnen und der Analyse der Gesellschaft aus (gegen: „Alle Machtausübung will sich ewig setzen“ [Heydorn 1967, 129]).
8. Bildung spielt eine ambivalente Rolle: Anpassung an partikulare Interessen und die Erfordernisse der Systeme (Mobilität, Stoff, Effizienz etc.) und zugleich kritische Widerspruchsfähigkeit. In der Schule als einem Kind der Kirche wird einerseits transzendente Wahrheit in ihrer Versteinerung erfahren wie in immanenten Säkularisierungen freigesetzt und Widerspruchs- wie Entscheidungsfähigkeit gelernt.
9. Das im Ursprung der Schule aufbewahrte Wahrheitsverständnis, nämlich „Zukünftiges in aller Gegenwart freizusetzen“ und „Wahrheit durch Existenz zu bezeugen“, gerät in immer „dünnere Luft“. Die Selbstsetzung grenzenloser Bedürfnisse und Produktivkräfte treibt den Menschen vor sich her.
10. „Die civitas terrena, in der Abels Blut stündlich vergossen wird, als Herrschaft des Amtes und der Zwangsverfügung über den Menschen, als Schein einer vollendeten Wahrheit, der niemand entrinnen kann, erfährt dort ihren tiefsten Widerspruch, wo Wahrheit als kommende Wirklichkeit des Menschen als das geschichtlich Unabgeschlossene bezeugt wird“ (ebd.). Sie bezeugt, dass die Hoffnung auf das noch nicht erreichte Land Kanaan nicht umsonst ist.
11. Heydorn kann „Gott als unendliches Subjekt aller Geschichte“ als Verbündeten zusammendenken mit „befreiender, menschlicher Vernunft“ gegen die „unsichtbare Verfügung“ und „systemimmanente Zwänge“. Er bekennt sich als Sozialist zu den Werten Athens und Jerusalems, von Antike und Christentum: „sittliche Freiheit in höchster Bindung“ und „Würde des Menschen“.
12. Heydorn folgt in seinem theologischen Reden und Denken der Maxime von Dietrich Bonhoeffer: „Von Gott in einer religiösen Welt“ zu reden, in einer Welt, die gleichzeitig überquillt von vielem, das sich christlich, Vorsehung, Innerlichkeit,

Religiosität, Spiritualität etc. nennt. Er tut das in einer scheuen Sprache der Arkandisziplin, die existenziell wahrnimmt, bezeugt und gestaltet, was Wahrheit ist.

Literatur

Buber, M. (1920). *Der heilige Weg. Ein Wort an die Juden und an die Völker. Dem Freunde Gustav Landauer auf das Grab*. Frankfurt/M.: Rütten & Loening.

Comenius, J. A. (1964[1668]). *Das einzig Notwendige. Unum necessarium*. Hamburg: Agentur des Rauhen Hauses.

Filipi, P. (1992). Komenský und der Kolonialismus: Der Brief nach Breda. In N. Kotowski & J. B. Lášek (Hrsg.). *Johannes Amos Comenius und Genese des modernen Europa*. Fürth: Flacius, 217–222.

Gardavský, V. (1969). *Gott ist nicht ganz tot. Betrachtungen eines Marxisten über Bibel, Religion und Atheismus*. München: Chr. Kaiser.

Gollwitzer, H. (1967). *Vietnam, Israel und die Christenheit*. München: Chr. Kaiser.

Heydorn, H.-J. (1967). Vom Zeugnis möglicher Freiheit. In E. Bloch, T. Ellwein & F. Hahn (Hrsg). *Bildung und Konfessionalität. Krititische Beiträge zur Bildungstheorie*. Frankfurt/M./Berlin/Bonn: Diesterweg, 127–155.

Heydorn, H.-J. (1968). Geleitwort. In G. Landauer. *Zwang und Befreiung. Eine Auswahl aus seinem Werk*. Köln: Hegner-Bücherei, 9–46.

Heydorn, 1969, *Wie demokratisch kann die Kirche sein. Schriften der evangelischen Akademie in Hessen und Nassau* (hrsg. von Hans Kallenbach & W. Schemel). Heft 82, 1969, 7–23.

Heydorn, H.-J. (1969[1965]). *Unser Satz endet mit einem Komma. Gedichte 1955–1967*. Darmstadt: Gesellschaft Hessischer Literaturfreunde.

Heydorn, H.-J. (1970). Erziehung. In G. Otto (Hrsg.). *Praktisch-theologisches Handbuch*. Stuttgart: Kohlhammer, 131–153.

Heydorn, H.-J. (Hrsg.) (1971). *Jan Amos Comenius. Geschichte und Aktualität. 1670–1970* (2 Bände). Glashütten (im Taunus): Auvermann.

Heydorn, H.-J. (1987). *Georg Büchner. Ein Essay aus dem Nachlaß* (mit fünf Radierungen von Alfred Hrdlickka und mit Texten von Gernot Koneffke und Reinhard Papst). Darmstadt: Georg Büchner Buchhandlung.

Heydorn, H-J. (2006[1973]). Dreizehnter Sonntag nach Trinitates – Lukas 10, 25: 25–37: Vorübergehender Glaube. In H.-J. Heydorn. *Vermischte Schriften 1942–1974. Werke Band 8* (Studienausgabe). Wetzlar: Büchse der Pandora, 315–318.

Kosta, J. (1978). *Abriß der sozialökonomischen Entwicklung der Tschechoslowakei 1945–1977*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Kosta, J. (2004[2001]). *Nie aufgeben. Ein Leben zwischen Bangen und Hoffen*. Berlin/Wien: Philo Fine Arts.

Machovec, M. (1971[1964]). *Vom Sinn des Lebens*. Freiburg: Rombach.

Moltmann, J. (1968[1967]). „Die Revolution der Freiheit". In J. Moltmann. *Perspektiven der Theologie. Gesammelte Aufsätze*. München/Mainz: Chr. Kaiser/M. Grünewald, 189–211.

Otto, G. (1969). Wie demokratisch kann die Kirche sein? In H. Kallenbach & W. Schemel (Hrsg.). *Wie demokratisch kann die Kirche sein? Schriften der Evangelischen Akademie in Hessen und Nassau* (Heft 82). Frankfurt: Evangelischer Presseverband f. Hessen u. Nassau, 24–39.
Otto, G. (Hrsg.) (1975). *Praktisch-theologisches Handbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.
Stöhr, M. (1966). *Disputation zwischen Christen und Marxisten*. München: Chr. Kaiser.

I Philosophische Perspektiven

„Bildung als Frage nach dem Verbleib des Menschen“. Theodor W. Adorno und Georg Picht als Philosophen der Krise[1]

Helmut Strack

Wenn es im Folgenden darum geht, den Blick auf mögliche Bezüge zwischen der Philosophie Georg Pichts und Theodor W. Adornos zu werfen, so werde ich mich dabei im Wesentlichen auf jene Äußerungen beziehen, die den veröffentlichten Schriften und Vorträgen beider zu entnehmen sind – ohne jeden Anspruch auf Vollständigkeit und letzte Gewissheit.[2] Diese Einschränkung muss schon deshalb gelten, weil es zwar etliche ausdrückliche Bezüge Pichts auf Adorno gibt, aber m. W. keinen einzigen Adornos auf Picht. Ich verzichte aus den genannten Gründen auf einen systematisch-stringenten Gedankengang und habe mich stattdessen für fünf Zugänge entschieden, die auch jeweils für sich stehen könnten.

Ich muss aber zunächst noch eine weitere Vorbemerkung machen: Je mehr ich mich mit dem Thema befasst habe, schob sich eine andere Thematik drängend in den Vordergrund und zwar nicht als Subthema, sondern als primordiale Thematik; ich meine die drohende Klimakatastrophe und generell die ökologische Krise, in die wir uns hinein manövriert haben – ebenso zielstrebig wie unbelehrbar. Für mich ergibt sich daraus ein Bildungsproblem per Excellance. Sowohl Adorno wie Picht können mit ihren Analysen und Einsichten quasi als „Propheten“ dessen gelten, was wir heute erleben. Damit aber hat sich für mich die gegebene Thematik dramatisch verschoben. Dies nur als erster Hinweis auf das Folgende.

Zunächst (1) werde ich etwas zur Frage nach der Möglichkeit eines nicht-metaphysischen Denkens sagen – eine Frage, die für Adorno wie für Picht gleichermaßen von Bedeutung und grundlegend für ihren Denkhorizont war. Sodann (2) werde ich mich dem Nachruf von Picht auf Adorno widmen, um (3) anhand der Klimakrise dem Thema *Krisenphilosophie* nachzugehen. Daran schließt sich die Frage an, ob so etwas wie Hoffnung möglich sei (4). Und (5) werde ich nach der Funktion einer kritischen

---

1 Dieser Vortrag wurde auf der 10. *Werkstatt* (13.–15.05.2019) am 15.05.2019 gehalten. Der Vortragscharakter wurde beibehalten. Das Titelzitat stammt aus: Heydorn (2004[1970], 14).

2 Im Adornoarchiv bzw. Archiv der Akademie der Künste in Berlin befinden sich 30 noch nicht veröffentlichte Briefe von Picht an Adorno und ein Vortrag von Picht mit zustimmenden Anmerkungen von Adorno sowie im Bundesarchiv Koblenz 4 Briefe von Adorno an Picht; eine Einsicht in diesen Briefwechsel musste ich mir aus Ressourcengründen leider versagen. Dass es zahlreiche Kontakte zwischen Picht und Adorno gab, konnte ich von Pichts langjähriger und der Familie Picht verbundener Mitarbeiterin, der Historikerin Constanze Eisenbart erfahren, die auch die Vorlesungen Pichts posthum herausgegeben hat. Man traf sich bei Urlauben im Engadin oder bei musikalischen Anlässen in Frankfurt. Der Plan, zusammen mit Pierre Boulez ein Institut für Neue Musik zu gründen, führte schließlich – allerdings nicht in Deutschland, sondern später in Paris – zur Gründung des *Institut de Recherche et Coordination Acoustique/Musique (IRCAM)* im Centre Pompidou. Wie intensiv gerade im Bereich der Musiktheorie der Gesprächskontakt zwischen Adorno und Picht gewesen sein muss, zeigt eine Fußnote in einem Aufsatz von Picht aus dem Jahr 1966 unter dem Titel *Grundlinien einer Philosophie der Musik*, in welcher zu lesen ist: „Theodor W. Adorno und Pierre Boulez schulde ich Dank dafür, daß ich das Manuskript dieses Aufsatzes eingehend mit ihnen durchsprechen konnte“ (Picht 1969[1966], 426).

Bildungstheorie fragen; aus diesem Grund habe ich auch als Überschrift für meinen Versuch eine Bemerkung Heinz-Joachim Heydorns (2004[1970]) aus seiner Schrift *Über den Widerspruch zwischen Bildung und Herrschaft* gewählt, die – dies sei vorweg gesagt – für mich einen unverzichtbaren Anspruch für jede Bildungstheorie darstellt, die der Prädikation „kritisch“ genügen soll. Auch ist mit diesem Zitat ein Rahmen gegeben, in dem sich Adornos und Pichts Denken gleichermaßen bewegen.

1 Erster Zugang: Ein Spaziergang mit Adorno und Picht, bei dem sie Nietzsche begegnen

Als Einstieg in das Thema möchte ich mit Ihnen, angeregt durch den Hinweis von Constanze Eisenbart (siehe Anmerkung 1), eine kleine gedankliche Exkursion ins Engadin unternehmen und mich hineinphantasieren in einen gemeinsamen Spaziergang von Picht und Adorno. In einem Brief an Gershom Scholem vom 1. Juli 1953 vermerkte Adorno einmal, er habe „ein abergläubisches Vertrauen in die Engadiner Luft“ (Adorno & Scholem 2015, 99) Ich vermute einmal, ohne es belegen zu können, dass sie es nicht versäumten, dem Nietzsche-Haus in Sils Maria einen Besuch abzustatten und sich bei dieser Gelegenheit über die Bedeutung Nietzsches für das Denken der Jetztzeit auszutauschen. Ich stelle mir vor, dass sie über jene Fabel Nietzsches gesprochen haben, mit der dieser in *Über Wahrheit und Lüge im außermoralischem Sinn* (1873) das Ende der abendländischen Metaphysik beschrieb:

> „In irgendeinem abgelegenen Winkel des in zahllosen Sonnensystemen flimmernd ausgegossenen Weltalls gab es einmal ein Gestein, auf dem kluge Tiere das Denken erfanden. Es war die hochmütigste und verlogenste Minute der ‚Weltgeschichte‘: aber doch nur eine Minute. Nach wenigen Atemzügen der Natur erstarrte das Gestirn, und die klugen Tiere mußten sterben. – So könnte jemand eine Fabel erfinden und würde doch nicht genügend illustriert haben, wie kläglich, wie schattenhaft und flüchtig, wie zwecklos und beliebig sich der menschliche Intellekt innerhalb der Natur ausnimmt. Es gab Ewigkeiten, in denen er nicht war; wenn es wieder mit ihm vorbei ist, wird sich nichts begeben haben.“ (Nietzsche 1977[1873], 309)

Ich habe diesen Nietzsche-Text deshalb so ausführlich zitiert, weil Nietzsche hier das Ende metaphysischen Denkens beschreibt und damit jedes cartesianisch inspirierte Subjektivitätsdenken unhintergehbar dementiert. Wie und ob Vernunftdenken in einem nach-metaphysischen Zeitalter möglich und sinnvoll sei, war eines der Hauptthemen der Philosophie Pichts und Adornos und verband ihr Denken – dies nebenbei bemerkt – mit dem Martin Heideggers, auch wenn sie zu unterschiedlichen Ergebnissen kamen. Ich halte dies deshalb für bedeutsam, weil die Klärung der damit anstehenden Fragen die Voraussetzung für eine kritische Theorie und für einen dieser entsprechenden Bildungsbegriff darstellt.

Michael Theunissen hat anhand der in den beiden Bänden von *Hier und jetzt. Philosophieren nach Auschwitz und Hiroshima* versammelten Aufsätze Georg Pichts dessen Versuch, nach-metaphysisch metaphysisch zu denken mitsamt den darin diagnostizierten Widersprüchen, aber auch mit der offensichtlichen Nähe zu Adorno,

kritisch herausgearbeitet (Theunissen 1984)[3]. Im Ergebnis wird wie in einem Brennglas sowohl die Nähe Pichts als auch der Unterschied zu Adorno deutlich.

Der Geist Adornos wehe durch das ganze Buch – so Theunissen. Dieser sei zu spüren „in der kritischen Analyse der Herrschaft über Natur, in den Ausführungen über den Herrschaftscharakter des Begriffs und in der Deutung der Identität als ‚Signatur des Bösen' ebenso im Rekurs auf Erfahrungsgehalt und Konstellation" (ebd., 367). Das Denken Pichts weist eine deutliche Nähe zu Adornos Kritik am idealistischen Systemdenken auf, wie dieser sie in der *Negativen Dialektik* äußert: das System sei ein „Gesetztes, das als Ansichsein auftritt. Seinen Ursprung mußte es in das von seinem Inhalt abgespaltene Denken verlegen; nicht anders konnte es seine Herrschaft übers Material ausüben. Das philosophische System war von Anbeginn antinomisch" (Adorno 1973[1966], 32). Was Picht mit Adorno verbindet, lässt sich kaum besser bezeichnen als ein Denken, das „solidarisch [ist] mit Metaphysik im Augenblick ihres Sturzes" (ebd., 400). Dazu passt eine Bemerkung Adornos in einem Brief an Gershom Scholem nach dessen Lektüre der *Negativen Dialektik*: „Die Intention einer Rettung der Metaphysik ist tatsächlich in der ‚Negativen Dialektik' die zentrale" (Adorno & Scholem 2015, 413).

Aber auch die Differenz zu Adorno tritt klar hervor. Theunissen führt die „Anhänglichkeit an Heidegger" als Grund an, „daß Picht sich nicht auch das an Adorno anzueignen vermochte, was ihn an der von seinem Lehrer ererbten Überschätzung der Philosophie gehindert hätte: die Einsicht in deren Affiziertheit vom Negativen" (Theunissen 1984, 367).

3 Die Forderung des Titels verlange von der Philosophie, „ganz in die geschichtliche Gegenwart einzugehen, so daß sie sich nicht nur auch, sondern ganz allein mit ihr befaßt, und dabei doch ganz zu bleiben, was sie ist" (Theunissen 1984, 357). Sein Ansatz gehe, obwohl von Heidegger ausgehend, doch über diesen hinaus, sofern er „Metaphysik in den Mechanismen der bestehenden gesellschaftlichen und staatlichen Ordnungen und in den Idolen der heutigen sozialen und politischen Praxis" (ebd.) aufspüre. Mit seinem Programm einer Überwindung von Metaphysik mittels Durchbrechung des Banns der Subjektivität entfalte er einen Begriff von Verantwortung als Verantwortung *für* die Welt und *vor* einer überweltlichen Instanz (ebd., 361). Das Anliegen der Entmächtigung des Subjekts trete jedoch in Widerspruch zum Produktionsbegriff Pichts, der von der Annahme ausgehe, die Menschheit könne als Gesamtsubjekt agieren, um die Zukunftsaufgaben, die – wie von Picht benannt – der Menschheit gestellt seien, zu lösen: „Seine gesellschaftliche und politische Utopie ist selber die einer totalen Technisierung" (ebd., 363) Mit seiner Unterscheidung zwischen Theorie und Praxis – dies der zweite Widerspruch aus Sicht Theunissens – stelle er auch die Theorie infrage, die, um Philosophie als unparteiisch zu etablieren, rein als von Praxis unterschiedene sei. Darin spiegele sich Pichts widersprüchliche Stellung zur Metaphysik: „Wenn Metaphysik tatsächlich das in der technisch-wissenschaftlichen Welt Realität gewordene Denken ist, das alles Seiende der Subjektivität des Menschen überantwortet, dann sagt Picht gleichzeitig ja und nein zu ihr: nein nach der dem Vergangenem zugewandten, ja nach der dem Zukünftigen zugewandten Seite seiner Zeitdiagnose. [...] Für den antiplatonischen Platoniker Picht [...] ist Metaphysik, als die Wurzel des Übels der Gegenwart, ebenso die Quelle der Wahrheit, aus der er seine Kraft zum Kampf gegen jenes Übel schöpfen zu dürfen glaubt" (ebd., 364 f.). Dieses „Selbstmissverständnis" (ebd.) schlage sich dann auch in den Konkretionen seines Denkens nieder, als da sind: das Vertrauen auf eine totale Technisierung der Erde, ein unumschränktes Wirtschaftswachstum und die „geheime Ausrichtung am Ideal reiner Theorie": „Es verschleiert die Realität einer Philosophie, die von dem Negativen, gegen das sie sich wendet, immer auch selber affiziert ist" (ebd., 365). Die perspektivische Verzerrung von Wahrnehmung, von der Picht, angeleitet durch Nietzsche, ausgehe und die er, da von einem unüberwindbaren Perspektivismus der Lebenswelt überzeugt, aller Wissenschaft unterstelle, ausgenommen der Philosophie, führe zu einem Objektivismus der Philosophie, der nur Unwahrheit sein könne; daraus folge „die gleiche Täuschung, der sie anheimfällt, wenn sie sich, wie eh und je Metaphysik, ohne Weiteres zutraut, des Ganzen mächtig zu werden" (ebd., 364 f.). Dieser Analyse des Pichtschen Ansatzes ist von Markus Huppenbauer (1992, 32, Anm. 115 u. 43, Anm. 199) widersprochen worden: Die Spannungen, die Theunissen bei Picht diagnostiziert, seien kein Selbstmissverständnis, sondern sollten Pichts Denken bewusst konstituieren. Es sei geradezu die philosophische Pointe von Picht, dass er den Perspektivismus jenseits der Subjektivität in der phänomenalen Wirklichkeit selbst angelegt sähe; die *Einheit*, nach der Theunissen frage, dürfe nicht im Horizont von Widerspruchslosigkeit dargestellt werden.

Für Adorno war das Negative eine eigenständige Größe und damit etwas anderes als die Feststellung bloßer Antinomien oder einer bloßen Depravation der Vernunft. Wie Vernunft sich gegenüber den Pathologien der Vernunft, sprich: Un-Vernunft, eben jenem Negativen, durchsetzen könnte, war eine der Leitfragen seines Denkens, besonders entfaltet in der *Negativen Dialektik*. Jede Form von Affirmation des Gegebenen als des vermeintlich Positiven von Vernunft war für Adorno grundsätzlich versperrt: „Daß die Negation der Negation die Positivität sei, kann nur verfechten, wer Positivität, als Allbegrifflichkeit, schon im Ausgang präsupponiert“ (Adorno 1973[1966], 162).

2 Zweiter Zugang: „Atonale Philosophie“ – ein Nachruf

1969 veröffentlichte Picht in der Zeitschrift *Merkur* unter dem Titel *Atonale Philosophie* einen Nachruf auf Theodor W. Adorno, den er später in seine Aufsatzsammlung *Hier und jetzt. Philosophieren nach Auschwitz und Hiroshima* aufnahm (Picht 1980). Adorno habe

> „den Bann durchbrochen, der in einer Reproduktion ihrer eigenen Unwahrheit verdammten Gesellschaft die Freiheit des Geistes gefesselt hält. […] Durch das Entsetzen vor dem Trug der Affirmation legitimiert sich hier Philosophie zu einer Stufe jener höheren Kritik, in der nach seiner Interpretation die Geschichte des europäischen Denkens ihre Wahrheit hat.“

Der Weg des Geistes sei das Missverständnis. Dass zum ersten Mal in der Geschichte der Satz „der Geist steht links“ eine politische Bedeutung gewonnen habe, sei ohne die Wirkung von Adorno nicht zu erklären (Picht (1980[1969]), 245). Bezogen auf Adornos *Negative Dialektik* stellt Picht fest:

> „Der primäre Gehalt seiner Erkenntnis tritt überall dort zutage, wo sich zeigt, daß diese neue Gestalt des kritischen Denkens sich wissenschafts-immanent nicht durchführen läßt, sondern das gesamte Gerüst und die darin eingebauten Prämissen der Wissenschaft des 20. Jahrhunderts in Frage zu stellen, ja zu demontieren versucht.“

Unter anderem geschehe das durch den Nachweis, „daß diese Wissenschaft, ohne es sich einzugestehen, allein schon durch ihre ‚reine‘ Struktur die etablierten gesellschaftlichen und ökonomischen Verhältnisse und ihre Herrschaftsformen reproduziert“ (ebd., 246). Adornos dialektisches Denken suche schon im Begriff den Widerspruch auf, der ihn als Begriff negiere und aus den Angeln hebe. Daraus folgt für Picht: „Wenn man behaupten wollte, Adornos Philosophie sei ‚richtig‘, so hätte man diese Philosophie bereits dementiert“. Und weiter: „Negativität […] ist der Weg, auf dem sein Denken sich Schritt für Schritt der Gewalt widersetzt, welche die herrschende Wissenschaft und Philosophie der Wahrheit allein schon durch die Form antut, in der sie diese ausspricht“ (ebd., 246 f.). Damit aber verwandle sich auch die Form der Transzendentalphilosophie: Das Subjekt der transzendentalen Reflexion sei das empirische, das im Verblendungszusammenhang der Gesellschaft befangene und

aus ihm zu befreiende Subjekt. Die Befreiung zu möglicher Erfahrung führe durch die Emanzipation der Gesellschaft zur Freiheit des Geistes (ebd., 247). Seiner Wahrheit vergewissere sich Adornos Denken in der ästhetischen Erfahrung, insbesondere in der Musik. Daher sei die *Negative Dialektik* eine atonale Philosophie. „In der Erkenntnis künstlerischer Form vermag sich das Denken seiner Wahrheit zu vergewissern, weil der Mensch in der Kunst, selbst wenn er lügen will, nicht lügen kann“ (ebd., 248).

Um die Bedeutung dieses Nachrufs einordnen zu können, gilt es, den Kontext, in den er von Picht eingestellt wurde, zu beleuchten. Er ist in *Hier und Jetzt* (Picht 1980) in einem Kapitel mit der Überschrift „Philosophie gegen öffentliche Meinung“ zu stehen gekommen. Dem Adorno-Nachruf gehen die *Erinnerungen an Martin Heidegger* (Picht 1980[1977]) voraus, 1977 zuerst veröffentlicht unter dem Titel *Die Macht des Denkens*, wieder veröffentlicht ebenfalls 1977 in der Zeitschrift *Merkur* mit dem Titel *Gewitterlandschaft*.[4] Durch diese Zuordnung rückt Picht Adorno in eine Nähe zu Heidegger, die jenem wohl nicht behagt hätte, spricht Adorno doch z. B. 1965 in einem Brief an Gershom Scholem von der „deutschen Heideggerei“ (Adorno & Scholem 2015, 79) und schreibt:

> „Gefreut hat mich, daß Benjamin bereits bei der Lektüre der Heideggerschen Habilitationsschrift diesen durchschaute, und zwar im Entscheidensten: nämlich als faiseur. Bei diesem Mann ist alles, aber auch wirklich alles aus dem Machtwillen und einer hoch entwickelten intellektuellen Beherrschungstechnik zu erklären; es fehlt ihm gänzlich die Reinheit zur Sache.“ (Ebd., 340)

Gleichwohl aber hat die Zuordnung, die Picht vornimmt, ihren Sinn darin, dass beide, Heidegger wie Adorno, sich einer jeder Behaglichkeit widerstrebenden Radikalität des Denkens unterzogen haben, die neben Distanz auch so etwas wie Nähe zulässt. Adornos Polemik gegen Heidegger im *Jargon der Eigentlichkeit* (Adorno 1964) ist das eine; Ähnlichkeiten ihrer philosophie- und zeitdiagnostischen Urteile das andere.[5]

Pichts Erinnerungen an Heidegger in *Hier und Jetzt* sind durchweg sehr persönlicher Natur. Vor allem die Wissenschaftskritik Heideggers habe sein eigenes Denken geprägt: „Heideggers Kritik an jener Wissenschaft, die nach 1945 restauriert wurde, hat für mich auch jetzt noch eine zwingende Evidenz“ (Picht 1980[1977], 239). Hinzuzufügen ist: Diese Evidenz geht unmittelbar über ins Politische; denn – so Picht:

> „Vor dem Hintergrund von Heideggers Wissenschaftskritik erlebte ich Hitlers Machtübernahme spontan als Katastrophe einer Gestalt des europäischen Denkens, die ihre eigenen Grundlagen längst verraten hatte. Die moralische Kapitulation der deutschen Universität

4 Den Hinweis, dass diese Einordnung in *Hier und jetzt* von Bedeutung für das Verständnis des Nachrufs ist, verdanke ich Constanze Eisenhart.

5 So meint Timo Wesche: „Zwar übt Adorno scharfe Kritik an Heideggers Ontologisierung des Seienden, mit der Seiendes vom Sein überformt und verzerrt werde. Grundsätzliche Übereinstimmung aber besteht in der Auffassung, dass das, was eine angemessene Bestimmung des Seienden gestattet, sich nicht durch eine gesicherte Erkenntnis fixieren lässt. […] Für den Rest, der sich in gesicherter Erkenntnis nicht auflösen lässt, verwenden Adorno und Heidegger ähnliche Begriffe: das Nichtidentische und die ontologische Differenz“ (Wesche 2011, 365).

> vor den neuen Machthabern erschien mir als die empirische Bestätigung seiner Erkenntnis." (Ebd.)[6]

Das Kapitel „Philosophie gegen öffentliche Meinung" in *Hier und Jetzt* beginnt mit einem Aufsatz über *Die Ironie des Sokrates* (Picht 1980[1971a]). In diesem Aufsatz scheint so etwas wie eine negative Dialektik durch, ohne ausführlich so benannt zu werden, wenn Picht der sokratischen Ironie attestiert, sie sei „die nötige und adäquate Form, die Wahrheit zum Vorschein zu bringen" (ebd., 229). Sokrates spreche

> „die Wahrheit, und die Hörer verstehen immer nur Trug. So ist es bis zum heutigen Tag geblieben. Die Industriegesellschaft des 20. Jahrhunderts ist nicht klüger als jene Athener, die Sokrates hingerichtet haben. Die Tragik hat sich nicht aufgelöst; und deshalb ist zu allen Zeiten das Verhältnis der hellsichtigen Wahrheit zu der sie umgebenden Welt ‚tragisch' geblieben." (Ebd.)

Die Ironie des Sokrates manifestiere „die unüberbrückbare Distanz, in der sich die Erkenntnis der Wahrheit zu allen Zeiten und in jeder Gesellschaft dem öffentlichen Bewußtsein und seinen Vorurteilen gegenüber befindet. Diese Distanz gehört zur ‚condition humaine'" (ebd.). Sie überführe uns der „Endlichkeit und Hinfälligkeit unseres angemaßten Wissens" (ebd., 235), und in „der Neuzeit ist die Wissenschaft sogar zur Modellform einer geistigen Blindheit geworden, die sich zu wissen einbildet, was sie nicht weiß" (ebd., 237).

So wie der Adorno-Nachruf der Angelpunkt des gesamten Kapitels ist, so stellt der Aufsatz *Enzyklopädie und Bildung* (Picht 1980[1971b]) von 1971 so etwas wie den Zielpunkt dar. Wenn Philosophie respektive Wahrheit gegen die sogenannte öffentliche Meinung durchgesetzt werden muss, Wahrheit damit zum Kriterium eines über seine eigenen Grenzen aufgeklärten und insofern kritischen Wissens wird, treten die Ambivalenzen im Bildungsbegriff hervor und die daraus resultierenden Möglichkeiten seines affirmativen Verfalls. Picht verdeutlicht dies am Bildungsbegriff der Sophisten.

> „Sie haben den Gedanken in die Welt gesetzt, man müsse gebildet sein, um frei sein zu können. Aber schon bei seinem Auftreten verbindet er sich mit dem umgekehrten Gedanken: allein, wer frei ist, sei der Bildung würdig. So wird Bildung gerade im Vollzug der Emanzipation des neuen Geistes zu einem Standesprivileg jener Kreise, die Geld genug haben, um sie sich leisten zu können. Die europäische Kultur vermochte die Zweideutigkeit dieses Freiheitsbegriffs [...] bis heute nicht zu überwinden." (Ebd., 251)

6 Dass Heidegger selbst es war, der sich als Rektor der Universität Freiburg den neuen Machthabern andiente, erklärt Picht (1980[1977]) damit, dass man damals noch nicht habe wissen können, „welche Ära begonnen hatte". Doch: man konnte, ja man musste – wie ich, natürlich ex post aus dem Abstand der Jahrzehnte, erwidern möchte. Die Emigration vieler Gelehrter, zumal wenn sie Jüdinnen und Juden waren wie die Mitglieder des Frankfurter Instituts für Sozialforschung, belegt es. Dennoch kommt Picht zu dem Ergebnis, dass „Heideggers unbeirrbare Konsequenz, die er trotz seines politischen Irrtums auch den Machthabern gegenüber bewies, [...] höchst eindrucksvoll" gewesen sei. Heidegger sei einer der wenigen Menschen gewesen, mit denen er offen habe über Politik sprechen können. Man kann darüber spekulieren, wie Picht mit Kenntnis der *Schwarzen Hefte* Heideggers und der in ihnen enthaltenen antisemitischen Äußerungen geurteilt hätte – so wie der Streit über den sogenannten politischen Irrtum Heideggers und seinen philosophischen Ansatz bis heute ein unentschiedener Streit unter den Gelehrten ist.

Ein Wissen, das seiner eigenen Voraussetzungen nicht eingedenk ist, seine Abhängigkeit vom Gegebenen, mit Adorno: seine gesellschaftliche Verdinglichung nicht zu durchschauen vermag, affirmiert das Bestehende; angemaßte vermeintliche Freiheit aber, in Realität Verkäuflichkeit an die Meistbietenden in Politik, Gesellschaft und Ökonomie, entfaltet eine toxische Wirkung auf alle Wahrheitsbehauptung. Die Folge beschreibt Picht so:

> „Die partikularisierte Rationalität der wie ein Krebsgeschwür wuchernden Spezialwissenschaften hat die Natur der Ausbeutung des Menschen unterworfen. Wir sind im Begriff, sie zu destruieren und unsere eigene Biosphäre zu zerstören, weil wir das Wissen nicht zu organisieren vermögen. Aber mit der Herrschaft über ihr eigenes Wissen haben die Menschen zugleich auch die Herrschaft über sich selbst und damit die ihnen mögliche Freiheit verloren." (Ebd., 254)

Identitätsdenken und Affirmation kommen so gegen ein Denken der Differenz und des Widerspruchs zu stehen. Nur im Widerspruch gegen das Bestehende und aus dem Nichtidentischen heraus erschließt sich das, was wir – mit aller Vorsicht hoffentlich – Wahrheit zu nennen pflegen und was genügend kritischen Gehalt hat, um für einen kritischen Bildungsbegriff zu stehen.

Zurück zum Nachruf. Dieser gibt einen Hinweis auf die denkerischen Nähen zwischen Adorno und Picht. Es ist zum einen die Kritik an einem Wissenschaftssystem, das seine eigenen Wahrheitsansprüche durch die mit ihm elementar verbundenen gesellschaftlichen und ökonomischen Herrschaftsstrukturen dementiert und zugleich jenen von Adorno so benannten „Verblendungszusammenhang" (Horkheimer & Adorno 1987[1947], 59) erzeugt, der die mit diesem System einhergehenden Verlogenheiten nicht offenzulegen vermag, sondern sie beständig verdeckt und überspielt.

Adorno wie Picht verstehen Gesellschaftskritik als Kritik des Denkens und Kritik des Denkens als Gesellschaftskritik. So verbindet Adorno Gesellschaftskritik mit der Kritik an dem machtförmigen Zugriff auf die Natur: „Blinde Herrschaft über Natur, welche diese feindselig in sich hineinschlingt, bleibt antagonistisch in sich, nach dem Urbild des Antagonismus von Herrschenden und Beherrschten" (Adorno 2008[1965], 231). Der Subsumtionszwang, dem die bürgerliche Gesellschaft unterworfen ist, ihre quantifizierende Rationalität unterwirft die Natur und macht sie beherrschbar. Bereits in der mit Max Horkheimer verfassten *Dialektik der Aufklärung* geht es um das Gewalt- und Herrschaftsverhältnis zur Natur und um Natur als Objekt kapitalistischer Verwertbarkeitslogik, woraus letztlich ihre Ausbeutung und Zerstörung resultieren würden: „Was die Menschen von der Natur lernen wollen, ist, sie anzuwenden, um sie und die Menschen vollends zu beherrschen" (Horkheimer & Adorno 1987[1947], 88). Allerdings würden damit die so verdrängten Naturzwänge gleichsam im Rücken der zerstörerischen gesellschaftlichen Kräfte und Akteure wieder zurückkehren: „Jeder Versuch, den Naturzwang zu brechen, indem Natur gebrochen wird, gerät nur umso tiefer in den Naturzwang hinein" (ebd., 32). Die Folge: „Die Gesellschaft setzt die drohende Natur fort als den dauernden, organisierten Zwang, der, in den Individuen als

konsequente Selbsterhaltung sich reproduzierend, auf die Natur zurückschlägt als gesellschaftliche Herrschaft über Natur" (ebd., 205 f.)

Wo Adorno gesellschaftsanalytisch und zivilisationskritisch argumentiert, setzt Picht philosophiegeschichtlich an, um speziell auf das Selbstverständnis der Naturwissenschaften zu reflektieren. Es ließe sich zeigen – so Picht –, „wie der neuzeitliche Begriff des Subjekts sich dadurch aufbaut, daß am Leitfaden des Gedankens der Gottebenbildlichkeit des Menschen die Gottesprädikate der nominalistischen Theologie von der Selbstauslegung des Menschen angeeignet und zu Prädikaten des Subjekts geworden sind" (Picht 1996[1986], 258). Dadurch wird eine Subjekt-Objekt-Beziehung zwischen dem Menschen und der Natur konstituiert, der die Natur endgültig dem ausbeuterischen Zugriff öffnet; der Mensch wird quasi zum Subjekt der Natur. Mit René Descartes setzt sich die neuzeitliche Subjekts- und in ihrem Gefolge Identitätsphilosophie durch, welche die Menschen zu „maîtres et possesseurs de la nature" (Descartes 1960[1637], 100) ernennt und damit den machtförmigen Zugriff auf die Natur legitimiert.

> „Indem der Mensch seine eigene Vernunft als Abbild der göttlichen Vernunft versteht, usurpiert er zugleich für sein eigenes Wesen, was nur vom Ursprung der Wahrheit ausgesagt werden kann. Dem unverkennbaren Anthropomorphismus der metaphysischen Gottesidee steht deshalb der oft übersehene Theomorphismus des autonomen Subjekts gegenüber, als das sich der Mensch der Neuzeit zu begreifen versucht. […] Aus diesem Selbstverständnis des neuzeitlichen Menschen legitimiert sich sein Streben nach absoluter Beherrschung der Natur." (Picht 1969[1964], 137)

Dem entsprächen dann auch letztlich die sogenannten positiven Wissenschaften mit ihrem Anspruch unvoreingenommener Voraussetzungslosigkeit; damit aber nähmen sie eine Position ein, „welche die Blindheit gegenüber den eigenen philosophischen, ideologischen, gesellschaftlichen und politischen Voraussetzungen zum Prinzip der Wissenschaft selbst zu erheben sucht" (Picht 1969[1958], 11 f.). Eine „voraussetzungslose" Wissenschaft sei aber lediglich eine Wissenschaft, die von ihren eigenen Voraussetzungen nichts *wisse*. Eine solche Wissenschaft könne nicht wirklich vernunftgemäß handeln, denn dies erfordere, dass man „seine eigenen Voraussetzungen kennt, seine eigenen Konsequenzen übersieht und sich über die Motivationen seiner eigenen Zielsetzungen aufgeklärt hat" (Picht 1999[1969], 84). Und nun folgt eine Einschätzung Pichts, die – um es mit Adornoscher Diktion zu sagen – den folgenschweren *Verblendungszusammenhang* aufzeigt, dessen Steigerungspotentiale Picht damals, 1969, kaum hätte ahnen können; es geht um die Fragen der Finanzierung und der damit verbundenen Interessen: „Die Zielsetzungen, denen die Wissenschaft dient, werden in der Regel nicht von ihr selbst, sondern von ihren Auftraggebern bestimmt; und die Auftraggeber finanzieren die Wissenschaft, um mithilfe der Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung ihre wirtschaftlichen und politischen Machtpositionen zu stärken. […] Da nun die Zielsetzungen der Wissenschaft den Machtkampf der Auftraggeber widerspiegeln, ist die Wissenschaft insgesamt trotz ihrer formalen Rationalität ebenso vernunftwidrig und damit irrational wie die politischen Mächte, denen sie dient. […] Die Rationalität der Wissenschaft potenziert die irrationale Macht der Auftraggeber"

(Picht 1999[1969], 84 f.). Eine so formatierte oder besser: pervertierte Wissenschaft könne zwar richtige Ergebnisse zeitigen, aber eine Wissenschaft, welche die Natur zerstöre, könne niemals wahr sein – so Picht in seiner Vorlesung *Der Begriff der Natur und seine Geschichte*. Ich füge hinzu: was für die Naturwissenschaften im Speziellen gilt, dürfte auch für andere Wissenschaftsbereiche gelten, selbst für die Human- und Geisteswissenschaften, denn sie alle ruhen letztlich denselben Widersprüchen und Verkürzungen des Blicks auf, der neuzeitliches Denken prägt, und stehen damit in einem fundamentalen Widerspruch zu jedem kritischen Denken.

Ein zweiter Bezug zwischen der Philosophie Adornos und Pichts besteht in der Bewertung ästhetischer Erfahrung, in Adornoscher Sprache dem *Sprachcharakter der Kunst*. Für Picht ist es die Kunst, welche die *Phänomenalität von Phänomenen* zur Erscheinung bringt.

Ausführlich bezieht Georg Picht (1996[1986]) sich in seiner Vorlesung *Kunst und Mythos* auf Adornos ästhetische Theorie, um den epistemischen Charakter von Kunst aufzuzeigen. Denn wie bei Adorno ist ihm Kunst ein Medium der Erkenntnis, weshalb er sich gegen die Trennung von Denken und Sinnlichkeit wendet. Dieser „Dogmatismus der Aufklärung" sei selbst aufklärungsbedürftig (ebd., 486); denn die gegenwärtige Zivilisation treibe ihrer großen Krise entgegen:

> „Im Abbild der zerstörten Natur erblicken wir die finstere Kehrseite jener Rationalität, der wir die Errungenschaften der Neuzeit verdanken. Vor aller Augen spielt sich das große Drama ab, das demonstriert, wie der moderne Geist zugleich mit den Göttern auch die Natur verleugnet hat. Die Schändung der Landschaft und aller Elemente ist von der Schändung der Tempel und Götterbilder nicht zu trennen. Die Blindheit des modernen Denkens ist zugleich Frevel: hinter der Maske des Fortschritts und der Rationalität zeigt sich der zügellose Trieb nach Macht und das entstellte Antlitz eines Lebewesens, dem nichts heilig ist. Die furchtbare Rache zeichnet sich schon ab; wir haben wahrhaftig Grund, nach den Göttern zu fragen." (Ebd., 487 f.)

Eine mögliche Lösung sieht Picht nur, wenn das scharfe Subjekt-Objekt-Schema, welches das Denken gefangen hält, durchbrochen wird und ein Denken von den Phänomenen her, so wie sie in Erscheinung treten, entwickelt wird. Kunst und Mythos können dazu verhelfen, da sie die Phänomenalität der Phänomene zu entdecken lehren und so etwas wie einen epistemischen Darstellungsraum eröffnen.

Hier begegnen sich die Überlegungen Pichts mit denen von Adorno, für den ästhetische Kritik und ästhetische Vernunft zur Erkenntnis der Selbsttäuschungen anleiten und so ebenfalls den epistemischen Charakter von Kunst erweisen: „Fortlebende Mimesis, die nichtbegriffliche Affinität des subjektiven Hervorgebrachten zu seinem Anderen, nicht Gesetzten, bestimmt *Kunst als eine Gestalt der Erkenntnis*, und insofern ihrerseits als ‚rational'. Denn worauf das mimetische Verhalten anspricht, ist das Telos der Erkenntnis, das sie durch ihre eigenen Kategorien zugleich blockiert" (Adorno 2019[1973], 86 f.; Hervorh. d. Verf.).

3 Dritter Zugang: Krisenphilosophie angesichts der drohenden Klimakatastrophe

Adorno und Picht können als Vertreter einer geschichtsphilosophischen Diskussion gelten, die angesichts der Katastrophen und Zivilisationsbrüche des 20. Jahrhunderts um eine angemessene Deutung der Neuzeit rangen. Sie kommen damit in eine Reihe zu stehen mit Denkern wie Romano Guardini, Klaus Heinrich, Jacob Taubes und Günter Anders.

In Parallele zur *Meadows*-Studie und der entsprechenden Studie des *Club of Rome* äußerte sich Picht bereits 1968 in der Vorlesungsreihe *Mut zur Utopie* zu den von ihm diagnostizierten „großen Zukunftsaufgaben" (Picht 1999[1969]): Bewahrung des Weltfriedens, Bevölkerungswachstum und Welternährung, Entwicklung von Wissenschaft und Technologie etc., unter anderem geleitet durch die von Meadows angeregte Grundeinsicht, dass in einer begrenzten Welt eine unbegrenzte Expansion auf fast allen Gebieten zu einer Selbstzerstörung der Menschheit führen müsse. Die von Picht benannten globalen Krisen haben mit der immer wahrscheinlicher werdenden Klimakatastrophe eine neue Dimension und Qualität erreicht. Zudem wird an dieser Krise immer deutlicher, dass wir in eine neue Phase der Menschheitsgeschichte eingetreten sind, die mit der Bezeichnung als „Anthropozän" (Paul Crutzen) nur unzureichend beschrieben ist, geht es doch letztlich darum, dass menschliches Bewusstsein und menschliche Verantwortungsfähigkeit nahezu unauflösbar und auf vielen Gebieten den sowohl von den Naturwissenschaften als auch von Biologie und Medizin eröffneten Möglichkeiten nicht hinreichend gewachsen sind. Was einmal als Fortschritt gepriesen wurde, läuft auf eine ständige und noch wachsende Überforderung des Humanums hinaus.

Die neue Qualität der Klimakrise besteht in ihrer Irreversibilität, die keinerlei Kompromisse bei ihrer möglichen Einhegung zulässt; mit anderen Worten: Das Klima verhandelt nicht, und es hat im Gegensatz zum Kapital keine Interessen. Das schwächt die Bewältigungschancen und unterscheidet die Klimakrise von den Picht seinerzeit noch vor Augen stehenden Problemlagen, die, zumindest in gewissen Grenzen, jeweils reversible Lösungen zuließen. Allerdings werden Letztere dadurch weiterhin und zunehmend bedrohlich, dass sie mit neuen Dynamiken infolge der Klimakrise aufgeladen werden. Nichts ist derzeit weniger gewiss als das Überleben der Spezies Mensch.

Ich erwähne die Klimakrise an dieser Stelle deshalb, weil an ihr deutlich wird, wie sehr sich unsere Gegenwart und zu vermutende Zukunft von der Adornos und Pichts unterscheidet und doch gleichzeitig so etwas wie deren äußerste Zuspitzung bedeutet. An ihr wird die Relevanz der kritischen Diagnosen beider deutlich. Unser unangemessener Umgang mit der unter dem freundlich-verlogenen Euphemismus „Klimawandel" bezeichneten Herausforderung lässt zudem mit neuer Schärfe nach Bildung fragen angesichts der offenkundigen Tatsache, dass noch immer nicht begriffen ist, was wir „Natur" zu nennen pflegen und was es bedeutet, nach der vermeintlichen Befreiung aus Naturabhängigkeiten unseren Umgang mit ihr fortgesetzt als

Vernichtungsherrschaft mit selbstzerstörerischen Folgen zu gestalten. Diese nekrophile Haltung der Gattung Mensch hätte ein zukunftsorientiertes Denken zuallererst kritisch ins Bewusstsein zu heben, um verantwortungsvolles Handeln mitsamt den dazugehörenden ordnungspolitischen Maßnahmen aus sich heraussetzen zu können. Der damit aufgezeigte Widerspruch geht aufs Ganze: wieder einmal zeigt sich, „*wie* es mit den Menschen […] gemeint ist“ (Kluge 1996, 9).

Freilich: Auch Adorno und Picht kannten irreversible Vorgänge und sahen diese als unhintergehbare Daten ihres Denkens; dafür standen die Namen Auschwitz und Hiroshima. Allerdings: Deren Irreversibilität ergab sich aus der Tatsache, dass es sich um Vorgänge der Vergangenheit, wenn auch im Verdrängungsmodus fortdauernd, handelte, und nicht um Handlungsoptionen im Raum des Möglichen. So erweist sich nicht nur Bildung, sondern auch Philosophie letztlich als ein Krisenphänomen.

4 Vierter Zugang: Gibt es noch Hoffnung angesichts der Krise?

Als Philosophen der Krise waren Adorno wie Picht zwar nicht ohne Hoffnung auf eine Besserung der Zustände. Ob und wie sich noch begründet von Hoffnung reden ließe, war beiden aufgrund ihrer kritischen Neuzeitdiagnosen aber alles andere als selbstverständlich. „Nur um der Hoffnungslosen willen ist uns die Hoffnung gegeben.“ – so hatte Walter Benjamin bereits in den Zwanzigerjahren des 20. Jahrhunderts konstatiert (Benjamin 2016[1924/25], 70). „Hoffnung auch nur zu denken, frevelt an ihr und arbeitet ihr entgegen“ – so Theodor W. Adorno 1966 in der *Negativen Dialektik* (Adorno 1973[1966], 349). Verhalten zuversichtlich äußert sich Georg Picht im Jahr 1972:

> „Nun muß sich Philosophie in das Feld der Politik hinauswagen, obwohl sie über politische Waffen nicht verfügt und weiß, daß sie durch das ihr eigene Gesetz mit allen Gruppen in Konflikt geraten wird. Sie drängt in die Sphäre von gesellschaftlichen Potenzen ein, die sich mit äußerst bösartigen Mitteln gegen die Kraft des Gedankens zu wehren verstehen. Philosophisches Denken ist immer kritisches Denken“ (Picht 1999[1972], 17).

Im System-„Erfolg“ des Kapitalismus gewahrt Adorno die Gefahr des Totalitären: „Das Ganze ist das Unwahre“ (Adorno 1980[1951], 55). Dass die politische Gesamtsituation jederzeit in Totalitarismus umschlagen könne, war seine Überzeugung; bestärkt wurde er darin durch die Auswüchse der Studentenrevolte der späten 60er-Jahre.

Vernunft kann aus Sicht Adornos verwirklicht werden mit den Mitteln der Kunst, oder anders: indem durch Kunst Kritik ausdrücklich wird und Utopisches aufleuchtet:

> „In diesem Gefühl des Widerstandes gegen das bloße Dasein ist eigentlich die Utopie enthalten, daß dieses bloße Dasein nicht das letzte Wort habe. Und dieses bilderlose Bild der Utopie, dieser Ausdruck einer Utopie, die sich nicht selbst ausspricht, sondern nur

> dadurch kundtut, daß uns etwas stärker erscheint, oder daß wir uns in etwas stärker erscheinen als die Welt, so wie sie nun einmal ist: Das ist jedenfalls eine der Kategorien, von denen ich denken möchte, daß sie überhaupt für das Schöne charakteristisch sind.“ (Adorno 2009(1958/59), 52)

Hoffnung darauf, dass Vernunft i. S. der Durchsetzung des Erkenntnisinteresses gegen alle Selbsttäuschung sich verwirklichen und somit den *Verblendungszusammenhang* zu durchbrechen vermöge, äußert Adorno in einem Brief an Thomas Mann aus dem Jahr 1952:

> „Wenn mir etwas von Hegel und denen, die ihn auf die Füße stellten, in Fleisch und Blut übergegangen ist, dann ist es die Askese gegen die unvermittelte Aussage des Positiven; wahrhaft eine Askese, glauben Sie mir, denn meiner Natur läge das Andere, der fessellose Ausdruck der Hoffnung, viel näher. Aber ich habe immer wieder das Gefühl, daß man, wenn man nicht im Negativen aushält oder zu früh ins Positive übergeht, dem Unwahren in die Hände spielt.“ (Mann & Adorno 2003, 128)

Hoffnung als begründete Utopie auf eine Wende zum Besseren setzt Desillusionierung voraus und ruht somit einer doppelten Negation auf, will sie nicht unaufgeklärt über sich selbst in Affirmation des Bestehenden umschlagen; denn: „Hoffnung ist das Entronnensein aus dem Bann“ (Adorno 1974[1958], 513). Auch für das Hoffen gilt der Satz aus dem Aphorismus *Asyl für Obdachlose* der *Minima Moralia*: „Es gibt kein richtiges Leben im falschen“ (Adorno 1980[1951], 43).

Ich bin überzeugt davon, dass Adorno wie Picht die gegenwärtige, vor allem durch die Klimakatastrophe evozierte Krisensituation als eine Fundamentalkrise wahrgenommen hätten, bei der gesellschaftlich Grundlegendes zur Disposition steht. Hoffnung angesichts solcher Fundamentalkrise geht aufs Kontrafaktische als Negation des Wahrscheinlichen: schwache Hoffnung wider schlechteres Wissen. Wo das Unheil naht, wächst das Rettende vielleicht, in jedem Fall aber die Selbsttäuschung auch. Verzweifelte Dystopien wie nostalgische Retrotopien treten als Travestien von Hoffnung auf die Bühne und damit als Unwahrheit und Lüge. Ihre Kraft gewinnen sie zu großen Teilen aus einem Nicht-wahrhaben-Wollen – mehr: aus einem Nicht-wahrhaben-Können: Wahrnehmungsschwäche als Überlebensstrategie in Zeiten des ständigen Verlustes an besseren Möglichkeiten. Der nominalistische Willkürgott, der Naturgesetze außer Kraft zu setzen vermag, ist tot; der Mensch, der gegen die Natur nichts vermag, als sie zu zerstören, ist an seine Stelle getreten. Voluntas Dei? Vorschnelle, auch fromm daherstelzende und schein-theologische Antworten sind so wohlfeil wie verlogen geworden. Der messianisch rettende Gott verkommt zum Lückenbüßer: deus ex machina. Das ist es, was beide – Adorno wie Picht – aus je anderem Blickwinkel schon seinerzeit scharfsichtig erkannt haben. Die Widersprüche im Angesicht des scheinbar-anscheinend Unumgänglichen, das sich mit der katastrophischen Entwicklung des Klimas und der völligen Unangemessenheit politischen Handelns als Ausdruck einer Gesellschaft im Modus des Schlafwandelns vollzieht, sind sprachlich kaum noch darstellbar. Frühere nannten das wohl „Schicksal“. Wir als besser Informierte wissen: die Destruktion der natürlichen Überlebensbedingungen des

Menschen ist anthropogen – in Adornoscher Diktion: negative Dialektik in äußerster Zuspitzung und selbstzerstörerischer Herrschaftswille des Menschen; in der Diktion Pichts: der Umschlag vom anthropomorphen Gottesbild in das theomorphe Menschenbild. Dies wäre dann zugleich als letzter Horizont von Bildung zu verstehen, als ein Denken im Rahmen immanenter Eschatologie; oder anders: kritische Theorie als kritische Theologie, als „Theologie im Angesicht ihres Sturzes" (Frisch 1999), deren offenbarungsgespeiste Hoffnung einzig nicht in mehr oder weniger naiv-fundamentalistischen Eskapismus umschlägt. Allzu oft – daran sei erinnert – werden die Gerichtsprophetien in ihr Recht gesetzt.[7]

Dass das andere möglich sei trotz der Katastrophen des 20. Jahrhunderts, trotz eines leeren Raums des Denkens, den das Ende der traditionellen abendländischen Metaphysik hinterlassen hatte, trotz der gegenwärtigen und sich schon in den 60er-/70er-Jahren des letzten Jahrhunderts abzeichnenden künftigen Krisen war die verwegene Hoffnung, die Adorno und Picht verband, eher verhalten geäußert als unwahrscheinliche Alternative zum Gegebenen wie bei Adorno – jemand wie Ernst Bloch war da als utopisch Hoffender weniger vorsichtig – oder mit deutlich vernehmbarem Zorn aufgrund einer sich als bildungsresistent erweisenden politischen und wirtschaftlichen, auch wissenschaftlichen Machtelite wie bei Picht.

Kritische Theorie hat widerständig die Wunde, die eine politisch nicht-affirmative Haltung schlägt, offenzuhalten. Diejenigen, die meinen und behaupten, sie unkritisch-naiv mit technologischer Rationalität schließen zu können, lügen seit je – zumal eben solche Rationalität die Hauptursache der gegenwärtigen Krise darstellt (Münchhausen lässt grüßen). Was trivial klingt, erweist sich somit bei näherem Hinsehen als das Nicht-Triviale: kritisches Denken beginnt mit gleichermaßen bescheidenen wie anspruchsvollen Fragen, die einen kritischen Denkhorizont zu eröffnen vermögen. Denn – so Picht: „Das kritische Bewußtsein ist jenes Bewußtsein, das dem Stelldichein mit der Wahrheit nicht ausweicht. Seine logische Form ist die der offenen Frage" (Picht 1994[1991], 24). Der letzte Philosoph, in dem diese Gestalt der Wahrheit sich manifestiert habe, sei Adorno. Und umgekehrt: „Wenn es wahr ist, daß unser Wissen der Wahrheit die Gestalt der offenen Frage hat, so steckt in jeder Antwort ein Selbstbetrug" (ebd., 131).

Auch dieses Urteil ließe sich am Umgang mit der Klimakrise ablesen. Der Lüge des *homo faber* zu widerstehen, der meint, die Dinge im Griff zu haben und über plausible Antworten zu verfügen, und stattdessen in eine Haltung einzuweisen, die das eilfertig Affirmative demythologisiert, betrachte ich daher als die bleibende Aufgabe einer kritischen Bildungstheorie, die sich der Frage „nach dem Verbleib des Menschen" im Sinne Heydorns nicht verschließt und angesichts der latenten bis offen-

7 Im Wortsinne *finster* urteilt schon 1994 Eric Hobsbawn: „Es gibt nicht nur äußere, sondern gleichsam innere Anzeichen dafür, daß wir am Punkt einer historischen Krise angelangt sind. [...] Wenn die Menschheit eine erkennbare Zukunft haben soll, dann kann sie nicht darin bestehen, daß wir die Vergangenheit oder Gegenwart lediglich fortschreiben. Wenn wir versuchen, das dritte Jahrtausend auf dieser Grundlage aufzubauen, werden wir scheitern. Und der Preis für dieses Scheitern, die Alternative zu einer umgewandelten Gesellschaft, ist Finsternis" (Hobsbawn 1995[1994], 720).

kundigen Inhumanität einer real-kapitalistischen Gesellschaft alternative Modelle eines zukunftsfähigen Miteinander erschließt. [8]

5 Fünfter Zugang: Konsequenzen für eine kritische Bildungstheorie

Auch die Fundamentalkrise der sich abzeichnenden Klimakatastrophe mitsamt ihren gesellschaftlichen, ökonomischen und gewaltaffinen Folgen stellt letzten Endes ein Bildungsproblem dar bzw. lässt sich als Anfrage an eine ihr angemessene kritische Bildungstheorie verstehen.

Pichts Anliegen war die Erneuerung der Gesellschaft durch Bildung. Daraus resultierte sein Engagement für eine Revision des Erziehungssystems nach 1945. Der Hintergrund war das von ihm erlebte Versagen der Universitäten und des Wissenschaftsbetriebes im Nationalsozialismus. Picht erlebte das Scheitern seiner bildungspolitischen Bemühungen aufgrund der politischen Verfasstheit der Bundesrepublik sowohl im Blick auf einen kleinstaatlichen Föderalismus als auch auf die restaurativen bis reaktionären Tendenzen und reagierte darauf mit Enttäuschung und zunehmendem Zorn, bis er schließlich seine politischen Bemühungen in diesem Feld resigniert aufgab. Nachdem ich Georg Picht als Bildungstheoretiker schon im letzten Jahr ausführlich dargestellt habe, beschränke ich mich hier auf diese kurzen Bemerkungen zu seinem Bildungsverständnis.[9]

Adornos Ausgangserfahrungen – als einem 1903 geborenen – waren die des Ersten Weltkriegs und seiner Auswirkungen, des Faschismus und der Emigration, des Verlusts enger Freunde wie Walter Benjamin und schließlich und vor allem des Holocausts. Kritisch bemerkt er in einem Radiovortrag im Hessischen Rundfunk 1950 unter dem Titel *Die auferstandene Kultur*, Bildung habe im Nachkriegsdeutschland die Funktion, „das geschehene Grauen und die eigene Verantwortung vergessen zu machen und zu verdrängen“ (Adorno 2016[1950], 460). Sein *pädagogischer Imperativ* lautete daher: „Die Forderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste Erziehung. Sie geht so sehr jeglicher anderen voraus, dass ich weder glaube, sie begründen zu müssen noch zu sollen“ (Adorno 2018[1966], 674). Denn: „Hitler hat den Menschen im Stande ihrer Unfreiheit einen neuen kategorischen Imperativ aufge-

8 Dies wäre gestützt durch Adornos Erfahrung, wonach die Shoah nur durch die Kälte der bürgerlichen Gesellschaft möglich geworden sei: „Wäre sie nicht ein Grundzug der Anthropologie, also der Beschaffenheit der Menschen, wie sie in unserer Gesellschaft tatsächlich sind; wären sie also nicht zutiefst gleichgültig gegen das, was mit allen anderen geschieht, […] so wäre Auschwitz nicht möglich gewesen, die Menschen hätten es dann nicht hingenommen. […] Die Kälte der gesellschaftlichen Monade, des isolierten Konkurrenten, war als Indifferenz gegen das Schicksal der anderen die Voraussetzung dafür, daß nur ganz wenige sich regten“ (Adorno 2018[1966], 687).

9 „Was Picht nicht wollte, war, daß in der unerläßlichen Expansion der Bildungsanstalten die Strukturen des Berechtigungswesens bewahrt blieben, ja verschärft wurden, die nur im alten Elitesystem funktionsfähig waren. Der heutige Kampf ums Dasein durch das Medium der Schulnoten vom zehnten Schuljahr an ist eine Form der Nichtbewältigung der Modernität durch eine Gesellschaft, die sie nicht versteht“ (Weizsäcker 1983[1982], 187). Damit ist deutlich gemacht, dass es Picht weniger um eine grundsätzliche Bildungstheorie als vielmehr um konkrete politisch-pragmatische Erwägungen ging, wie angesichts des Versagens vor allem des akademischen Bildungssystems während und angesichts der NS-Zeit ein Bildungs- und Erziehungssystem auszusehen hätte, das den Herausforderungen der – wie er es nannte – „technisch-industriellen Zivilisation“ und ihren Verwerfungen sowie des politischen Systemgegensatzes des Kalten Krieges gewachsen war.

zwungen: ihr Denken und Handeln so einzurichten, dass Auschwitz nicht sich wiederhole, nichts Ähnliches geschehe“ (Adorno 1973[1966], 358).

Keine überhistorische „Idee der Erziehung“, sondern allein die Erfahrung der Geschichte ist maßgeblich für Adorno.[10] Bildung ist für Adorno allerdings zu „sozialisierter Halbbildung“ verkommen, „der Allgegenwart des entfremdeten Geistes“:

> „Alles ist darin von den Maschen der Vergesellschaftung eingefangen; deren Rohheit aber, das alte Unwahre, erhält zäh sich am Leben und reproduziert sich erweitert. Inbegriff eines der Selbstbestimmung entäußerten Bewußtseins klammert sie sich unabdingbar an approbierte Kulturelemente. Aber unter ihrem Bann gravitieren sie, als Verwesende, zum Barbarischen.“ (Adorno 2003[1959], 93 f.)

Bildung sei nichts anderes als „Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung“ (ebd., 94), solchermaßen zugerichtet aber depraviere Bildung – weit entfernt vom Eigensinn, gar Widerständigen – zur Anpassung an die gegebenen Verhältnisse:

> „Die philosophische Bildungsidee auf ihrer Höhe wollte natürliches Dasein bewahrend formen. Sie hatte beides gemeint, Bändigung des animalischen Menschen durch ihre Anpassung aneinander und Rettung des Natürlichen im Widerstand gegen den Druck der hinfälligen, vom Menschen gemachten Ordnung. […] Ist jene Spannung einmal zergangen, so wird Anpassung allherrschend, ihr Maß das je Vorfindliche. Sie verbietet, aus individueller Bestimmung übers Vorfindliche, Positive sich zu erheben.“ (Ebd., 95)

Und Adorno fährt fort: „Anpassung aber ist unmittelbar das Schema fortschreitender Herrschaft“. Sie „kommt, in der nun einmal existenten, blind fortwesenden Gesellschaft, über diese nicht hinaus“ (ebd., 96). Und weiter – und hier mit deutlich anderer Konnotation und Konsequenz als bei Picht:

> „Fraglos ist die Idee der Bildung notwendig die eines Zustands der Menschheit ohne Status und Übervorteilung postuliert, und sobald sie davon etwas sich abmarkten läßt und *sich in die Praxis der als gesellschaftlich nützliche Arbeit honorierten partikularen Zwecke verstrickt*, frevelt sie an sich selbst. Aber sie wird nicht minder schuldig durch ihre Reinheit: diese zur Ideologie. […] Der Traum von Bildung, Freiheit vom Diktat der Mittel, der sturen und kargen Nützlichkeit, wird verfälscht zur Apologie der Welt, die nach jenem Diktat eingerichtet ist.“ (Ebd., 97 f.; Hervorh. d. Verf.)

Die Ambivalenzen, ja Antinomien im Bildungsbegriff hat Adorno wohl deutlicher sehen können als Picht, weil sein Denken einer radikaler verfassten Gesellschaftskritik aufruht. Bildung – so Adorno – sei

> „antinomischen Wesens. Sie hat als ihre Bedingung Autonomie und Freiheit, verweist jedoch zugleich, bis heute, auf Strukturen einer dem je Einzelnen vorgegebenen, in gewissem Sinn heteronomen und darum hinfälligen Ordnung, an der allein er sich zu bilden vermag. […] So fällt sie in die Dialektik von Freiheit und Unfreiheit.“ (Ebd., 104 ff.)

10 „Die Wiederkehr von Auschwitz“ – so Jürgen Vogt – „gilt es nur noch zu *verhindern*; es steht dieser negativen Pädagogik bei Adorno keine positive gegenüber, die selbst erneut Erziehungsziele vollmundig angeben würde oder auch nur könnte. […] Adorno hält folglich an der Idee der Pädagogik fest, weil allein durch sie der Kampf gegen die Barbarei überhaupt begründbar ist; zugleich entzieht er ihr den scheinbar sicheren Boden, von dem aus positive Handlungsmöglichkeiten eröffnet werden könnten“ (Vogt 2011, 161 f.).

Der Geist von Halbbildung aber sei „auf Konformismus vereidigt“ ohne alle Elemente von Kritik und Opposition. Das Dilemma:

> „Taugt […] als Antithese zur sozialisierten Halbbildung kein anderer als der traditionelle Bildungsbegriff, der selber zur Kritik steht, so drückt das die Not einer Situation aus, die über kein besseres Kriterium verfügt als jenes fragwürdige, weil sie ihre Möglichkeit versäumte.“ (Ebd., 102)

Solcher Wahrnehmung hat jede Bildungstheorie eingedenk zu sein, es sei denn, sie sei eine unkritisch-positivistische: ein Schibboleth für die Wissenschaft von der Erziehung – wenn wir denn schon keine *Bildungs*-Wissenschaft kennen – vor allem in Zeiten, in denen allzu oft einzig das Messbare das Wahre zu sein scheint. Wenn mir eine Pathosformel erlaubt ist: Bildung hat dem Humanum zu dienen, einem Humanum, das den Menschen als Beziehungswesen versteht, zu den Mitmenschen, zur Umwelt und – religiös konnotiert – zu Gott. Ein inflationär verwendeter Bildungsbegriff verdeckt lediglich die Reduktion von Bildung auf das unmittelbar Verwertbare. Der Bildungsbegriff aber muss verkümmern in der babylonischen Gefangenschaft pragmatischer Nützlichkeits- und Verwertungserwägungen einer „PISA-“ und „Bologna“-Welt, die mit Erkenntnis ohne Orientierungsgewinn strahlt. Zudem – darauf hinzuweisen wurden Picht und Adorno nicht müde – kehrt unreflektiert verdrängtes metaphysisches Denken im Rücken der Akteure als gespenstischer Mythos zurück. Dies gilt auch für Erziehungswissenschaft und Bildungstheorie. Dagegen hilft Handeln als – im Sinne Kants – öffentlicher Vernunftgebrauch, der auch die Risiken des Widerständigen nicht scheut. *Fridays for future* wäre dann nichts anderes als – ohne sie damit überhöhen zu wollen – Ausdruck einer kritischen Bildung nicht nur in der Theorie, sondern auch in der theoriegeleiteten Praxis und vor allem einer der Krise angemessenen Haltung; und diese Bewegung liefert ironischerweise den Beweis, dass unser schulisches Bildungssystem besser ist als sein Ruf: es vermag im Physikunterricht den II. Hauptsatz der Thermodynamik zu vermitteln, was an manchen politisch Verantwortlichen vorbeigegangen zu sein scheint.

Damit bin ich wieder in Sils-Maria und sehe Adorno und Picht noch einmal über zwei Nietzsche-Zitate gebeugt. Das erste: Der

> „Ruf nach möglichster Erweiterung und Ausbreitung der Bildung […] gehört unter die beliebten nationalökonomischen Dogmen der Gegenwart. Möglichst viel Erkenntnis und Bildung – daher möglichst viel Produktion und Bedürfnis – daher möglichst viel Glück – so lautet etwa die Formel. Hier haben wir den Nutzen als Ziel und Zweck der Bildung, noch genauer den Erwerb, den möglichst großen Geldgewinn.“ (Nietzsche 1977[1872], 191)

Das zweite:

> „Also, meine Freunde, verwechselt mir diese Bildung, diese zartfüßige, verwöhnte, ätherische Göttin nicht mit jener nutzbaren Magd, die sich mitunter auch die ‚Bildung‘ nennt, aber nur die intellektuelle Dienerin und Beraterin der Lebensnot, des Erwerbs, der Bedürftigkeit ist. Jede Erziehung aber, welche an das Ende ihrer Laufbahn ein Amt oder einen Brotgewinn in Aussicht stellt, ist keine Erziehung zur Bildung, wie wir sie verstehen, sondern nur eine Anweisung, auf welchem Wege man im Kampfe um das Dasein sein Subjekt rette und schütze.“ (Ebd., 231)

Nietzsche erweist sich mit solchen Einlassungen als Vordenker und Gewährsmann einer kritischen Bildungstheorie.

Ein Letztes

Adornos Kapitalismuskritik hat meines Erachtens angesichts einer neoliberalen Marktideologie mit Totalitätsanspruch und in Verbindung damit eines – je nach Betrachtung – post- oder protofaschistischen Neofeudalismus nichts an Aktualität verloren, ebenso wenig wie die kontrafaktische Hoffnung auf Humanität durch Bildung. Auch ist Pichts Kritik an einem ausbeuterischen und zerstörerischen Naturzugriff, gefördert durch eine über sich selbst unaufgeklärte Wissenschaft, die ihn zudem mit Adornos und Horkheimers Dialektik der Aufklärung verbindet, nicht überholt.

Während Adorno seine Zeitdiagnose wesentlich als Gesellschaftskritik respektive als Kritik am kapitalistischen System und dessen Totalitätsansprüchen durchführt, übt Picht Zeitkritik als Wissenschaftskritik. Allerdings kommen beide mit Blick auf die zerstörerischen Wirkungen infolge der Bemächtigungstendenzen gegenüber Natur und Mensch zu ähnlichen Ergebnissen. Beider Denken verbürgt gerade aufgrund der zeitlichen Distanz Erkenntnisgewinn für die Gegenwart und die zu antizipierende, vermutete oder wahrscheinliche Zukunft. Zwar ist Picht kein Vertreter der Kritischen Theorie, gleichwohl ist er ein kritischer Theoretiker, die Krisen seiner Zeit sowie deren Ursprung in der Anlage neuzeitlichen Denkens wahrnehmend und diesen – ähnlich wie Adorno – philosophiegeschichtlich nachgehend.

Darauf, wie begründete Hoffnung und Widerständigkeit in ein produktives Verhältnis zueinander gebracht werden können, verweist Adorno in seinen *Minima Moralia*: Eine „Philosophie, wie sie im Angesicht der Verzweiflung einzig noch zu verantworten ist, wäre der Versuch, alle Dinge so zu betrachten, wie sie vom Standpunkt der Erlösung aus sich darstellen" (Adorno 1980[1951], 283).

Ich schließe, an diesen fast schon religiösen Suopçon anknüpfend, mit einem zentralen Aspekt der Philosophie Pichts, den ich bisher unterschlagen habe, nämlich seiner Prägung durch ein reformatorisches theologisches Denken, das ihn deutlich vom materialistischen Ansatz Adornos unterscheidet, ohne damit weniger kritisch zu sein, und lasse ihn selbst noch einmal zu Wort kommen. Seine Vorlesung *Glauben und Wissen* beschließt er folgendermaßen:

> „Die *Offenbarung* ist der Ursprung aller Kritik, denn sie ruft den Menschen in allen seinen Möglichkeiten vor das Gericht. Deshalb ist Offenbarung die Bedingung der Möglichkeit für alle Formen kritischen Bewußtseins, mag sich das kritische Bewußtsein dieser radikalsten Konsequenz der Selbsterkenntnis menschlicher Vernunft auch noch so sehr widersetzen. Erst angesichts der Offenbarung hat der Mensch eine Chance, sich von dem transzendentalen Schein des mythischen Denkens in seinem Selbstverständnis zu befreien und sich selbst in seiner anthropomorphen Gestalt zu begegnen. Um dieses möglich zu machen, und um den transzendentalen Schein der mythischen Bilder auch im Selbstverständnis des Menschen zu durchbrechen, ist Gott Mensch geworden und auf Golgatha gekreuzigt worden. Das ist der unwiederholbare, radikalste und nicht wieder

rückgängig zu machende Vollzug der Aufklärung. Alles, was sich sonst Aufklärung nennt, ist seine Verleugnung. Das ist die unaufhebbare Vergangenheit unserer Zukunft“ (Picht 1994[1991], 260 f.; Hervorh. d. Verf.).

Literatur

Adorno, T. W. (1964). *Jargon der Eigentlichkeit* (GS 6). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Adorno, T. W. (1973[1966]). *Negative Dialektik* (GS 6). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Adorno, T. W. (1974[1958]). *Noten zur Literatur* (GS 11). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Adorno, T. W. (1980[1951]). *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben* (GS 4). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Adorno, T. W. (2003[1959]). Theorie der Halbbildung. In T. W. Adorno. *Soziologische Schriften. Bd. I* (GS 8). Frankfurt/M.: Suhrkamp, 93–121.
Adorno, T. W. (2008[1965]). Über Statik und Dynamik als soziologische Kategorien. In T. W. Adorno. *Soziologische Schriften. Bd. I* (GS 8). Frankfurt/M.: Suhrkamp, 217–237.
Adorno, T. W. (2009[1958/59]). *Ästhetik (1958/59)*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Adorno, T. W. (2016[1950]). Die auferstandene Kultur. In T. W. Adorno. *Vermischte Schriften I* (GS 20/2). Frankfurt/M.: Suhrkamp, 453–464.
Adorno, T. W. (2018[1966]). Erziehung nach Auschwitz. In T. W. Adorno. *Kulturkritik und Gesellschaft* (GS 10/2). Frankfurt/M.: Suhrkamp, 674–690.
Adorno, T. W. (2019[1973]). *Ästhetische Theorie* (GS 7). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Adorno, T. W. & Scholem, G. (2015). *Briefwechsel 1939–1969*. Berlin: Suhrkamp.
Benjamin, W. (2016[1924/25]). *Goethes Wahlverwandtschaften*. Berlin: Hofenberg.
Descartes, R. (1960[1637]). *Discours de la Méthode. Von der Methode des richtigen Vernunftgebrauchs und der wissenschaftlichen Forschung*. Hamburg: Meiner.
Frisch, R. (1999). *Theologie im Angesicht ihres Sturzes. Theodor W. Adorno und Karl Barth. Zwei Gestalten einer kritischen Theorie der Moderne*. Wien: Passagen.
Heydorn, H.-J. (2004[1970]). *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft* (Studienausgabe). Wetzlar: Büchse der Pandora.
Hobsbawn, E. (1995[1994]). *Das Zeitalter der Extreme. Weltgeschichte des 20. Jahrhunderts*. München/Wien: dtv.
Horkheimer, M. & Adorno, T. W. (1987[1947]). *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente* (GS 3). Frankfurt/M.: Fischer.
Huppenbauer, M. (1992). *Mythos und Subjektivität. Aspekte neutestamentlicher Entmythologisierung im Anschluss an Rudolph Bultmann und Georg Picht*. Tübingen: Mohr Siebeck.
Kluge, A. (1996). *Die Wächter des Sarkophags. 10 Jahre Tschernobyl*. Berlin: Rotbuch.
Mann, T. & Adorno, T. W. (2003). *Briefwechsel 1943–1955*. Frankfurt/M.: Fischer.
Nietzsche, F. (1977[1872]). *Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten*. In F. Nietzsche. *Werke in drei Bänden*. München: Hanser, 175–263.
Nietzsche, F. (1977[1873]). *Über Wahrheit und Lüge im außermoralischem Sinn*. In F. Nietzsche. *Werke in drei Bänden*. München: Hanser, 309–322.
Picht, G. (1969[1958]). Die Voraussetzungen der Wissenschaft. In G. Picht. *Wahrheit, Vernunft, Verantwortung: philosophische Studien*. Stuttgart: Klett-Cotta, 11–35.

Picht, G. (1969[1964]). Der Sinn der Unterscheidung von Theorie und Praxis in der griechischen Philosophie. In G. Picht. *Wahrheit, Vernunft, Verantwortung: philosophische Studien*. Stuttgart: Klett-Cotta, 108–140.

Picht, G., (1969[1966]). Grundlinien einer Philosophie der Musik. In G. Picht. *Wahrheit, Vernunft, Verantwortung. Philosophische Studien*. Stuttgart: Klett-Cotta, 408–426.

Picht, G. (1980[1969]). Atonale Philosophie – Theodor W. Adorno zum Gedächtnis. In G. Picht. *Hier und jetzt. Philosophieren nach Auschwitz und Hiroshima. Bd. I*. Stuttgart: Klett-Cotta, 245–248.

Picht, G. (1980[1971a]). Die Ironie des Sokrates. In G. Picht. *Hier und jetzt. Philosophieren nach Auschwitz und Hiroshima. Bd. I*. Stuttgart: Klett-Cotta, 221–238.

Picht, G. (1980[1971b]). Enzyklopädie und Bildung. In G. Picht. *Hier und jetzt. Philosophieren nach Auschwitz und Hiroshima. Bd. I*. Stuttgart: Klett-Cotta, 249–255.

Picht, G. (1980[1977]). Erinnerungen an Martin Heidegger. In G. Picht. *Hier und jetzt. Philosophieren nach Auschwitz und Hiroshima. Bd. I*. Stuttgart: Klett-Cotta, 239–248.

Picht, G. (1980). *Hier und jetzt. Philosophieren nach Auschwitz und Hiroshima. Bd. I*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Picht, G. (1994[1991]). *Glauben und Wissen. Vorlesungen und Schriften*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Picht, G. (1996[1986]). *Kunst und Mythos. Vorlesungen und Schriften*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Picht, G. (1999[1969]). Mut zur Utopie – Die großen Zukunftsaufgaben. In G. Picht. *Hier und Jetzt 2. Philosophieren nach Auschwitz und Hiroshima*. Stuttgart: Klett-Cotta, 23–127.

Picht, G. (1999[1972]). Philosophie und Politik. In G. Picht. *Hier und Jetzt 2. Philosophieren nach Auschwitz und Hiroshima*. Stuttgart: Klett-Cotta, 13–20.

Theunissen, M. (1984). Die Einheit im Denken Georg Pichts. Zu seinem Buch „Hier und Jetzt". In C. Link (Hrsg.). *Die Erfahrung der Zeit. Gedenkschrift für Georg Picht*. Stuttgart: Klett-Cotta, 356–368.

Vogt, J. (2011). Musikpädagogik nach 1945. In R. Klein, J. Kreuzer & S. Müller-Doohm (Hrsg.). *Adorno-Handbuch: Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart/Weimar: Metzler, 160–167.

Weizsäcker, C. F. von (1983[1982]). Georg Picht. In C. F. von Weizsäcker. *Wahrnehmung der Neuzeit*. München/Wien: Hanser, 185–189.

Wesche, T. (2011). Dialektik oder Ontologie: Heidegger. In R. Klein, J. Kreuzer & S. Müller-Doohm (Hrsg.). *Adorno-Handbuch: Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart/Weimar: Metzler, 364–373.

Erziehung und Bildung als Tätigkeit? Bildungstheoretische Annäherungen an Hannah Arendts *Vita activa*[1]

Guido Pollak

1 Vorbemerkung: Die Nicht-Rezeption von Hannah Arendt in der Erziehungswissenschaft

Hannah Arendt wurde von der deutschen Erziehungswissenschaft bis auf wenige Ausnahmen nicht nennenswert rezipiert. Die wenigen Bezugnahmen zeigen heterogene Diskussionskontexte.[2] Eine Auseinandersetzung mit dem Werk von Hannah Arendt, welche die für die Erziehungswissenschaft konstitutiven „einheimischen Begriffe" (Herbart 1989[1806]) *Bildung, Erziehung, Lehren* und *Lernen* unter Bezug auf Arendts im Kern zweifellos politische Theorie einer systematischen Analyse unterzogen hätte, steht bis heute aus.[3] Kurz: nach einer für erziehungswissenschaftliche Theorie und pädagogische Praxis möglichen Bedeutung von Arendts Theorie wurde in der deutschen Erziehungswissenschaft bislang nicht gefragt. Nur damit, dass Hannah Arendt – wie sie eingangs von *Die Krise in der Erziehung* (Arendt 2000[1958], 255) von sich sagt, von „Beruf nicht Pädagogin sei", sondern – wie im legendären Interview mit Günter Gaus[4] betont – ihr Beruf „politische Theorie" sei, kann dieser Tatbestand nicht erklärt werden. Denn gleichermaßen Nicht-Pädagogen hatten in der jüngeren Wissenschaftsgeschichte der Erziehungswissenschaft nachweisbar großen Einfluss – etwa Horkheimer, Adorno und Habermas für die Kritisch-emanzipatorische Erziehungswissenschaft, Karl Popper und Hans Albert für die Kritisch-rationale Erziehungswissenschaft, Max Weber und Niklas Luhmann für die Systemtheoretische Erziehungswissenschaft oder Michel Foucault für die Poststrukturalistische Pädagogik. Erklärungen für den Tatbestand, dass eine erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit Hannah Arendt unter der Frage, welche Bedeutung sie für pädagogische Theorie und Praxis haben könnte, bis heute fehlt, müssen also in anderen Gründen

1 Dieser Vortrag war vorgesehen als Beitrag zur 11. *Werkstatt* (05.–07.10.2020), konnte aber wegen Erkrankung nicht gehalten werden.

2 Zu nennen sind die Arbeiten von Brumlik (1992), Firla (2012), Heinbach (2020), Hellekamps (2006), Kahl (2006/2013a/2013b), Mönig (2017), Pollak (2006), Reichenbach (2001), Schües (1997/2008), Springer (2018).

3 In einschlägigen Enzyklopädien (Lenzen 1983), Lexika (Böhm 2005; Horn u. a. 2012) und Handwörterbüchern (Andresen u. a. 2009) finden sich keine Einträge oder Verweise. Auch in Sammlungen von sogenannten „Hauptwerken" (Böhm u. a. 2009) finden sich keine Hinweise, obwohl *Die Krise in der Erziehung* neben den in die Sammlung von Böhm & Seichter aufgenommenen Werken durchaus ihren Platz finden könnte. Kahl stellt bereits 2006 fest, dass die „Inspiration von Hannah Arendt für die Pädagogik erst noch zu entdecken ist" (Kahl 2006, 38)

4 „Zur Person: Günter Gaus im Gespräch mit Hannah Arendt" [Sendung vom 28.10.1964. https://www.youtube.com/watch?v=J9SyTEUi6Kw].

gesucht werden denn der Nichtzugehörigkeit zur Zunft. Auch ein anderer auf den ersten Blick naheliegender Grund, nämlich dass sich in Arendts umfangreichem Werk keine systematische Auseinandersetzung mit pädagogischen Sachfragen[5] findet, bietet keine befriedigende Erklärung. Denn mit *Die Krise in der Erziehung*[6] liegt eine Auseinandersetzung mit pädagogischen Sachfragen vor, der durchaus der Stellenwert einer grundsätzlichen pädagogischen Positionsbestimmung zugesprochen werden kann. In deren Mittelpunkt steht zwar die Klärung des Verhältnisses von Erziehung als im vorpolitischen Raum des Privaten anzusiedelnder Tätigkeit von Menschen und dem öffentlichen Raum der Politik, in dem Handeln und Sprechen strikt Erwachsenen vorbehalten ist. Aber die Sichtweise einer strikten Trennung von einer im Privaten angesiedelten Erziehung von der im öffentlichen Raum lokalisierten Politik reicht zur Erklärung der Nicht-Rezeption nicht hin, gehört doch die Klärung des normativen und funktionalen Verhältnisses beider gesellschaftlicher Praxen spätestens seit Schleiermachers *Vorlesung über Pädagogik*[7] zu den Kerntopoi erziehungswissenschaftlicher Reflexion. Hier hätte eine Rezeption durchaus ansetzen können.

1.1 Gründe für die Nicht-Rezeption von Hannah Arendt in der Erziehungswissenschaft: zwei zeitgeschichtliche Zugänge

Besonders die Aussagen zum vor-politischen Ort von Erziehung hätten im zeitgeschichtlichen Kontext – keine 15 Jahre nach dem Ende des Nationalsozialismus und seiner gerade im Sinne Hannah Arendts zu verstehenden totalitären Erziehungspolitik – eine Auseinandersetzung anstoßen müssen, hätte man ihre scharfe Kritik an einer Erziehungsvorstellung und einem Erziehungsideal, „in dem Erziehung ein Mittel der Politik und die politische Tätigkeit selbst als eine Form von Erziehung verstanden wurde“ (Arendt 2000[1958], 257), auf die Pädagogik des NS-Regimes bezogen, um deren Rolle im Gesamt der *Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft* (Arendt 1962[1955]) aufzuklären. Zum Zeitpunkt des Vortrags stand aber eine gesellschaftliche

5 In *Die Krise in der Erziehung* sagt sie zu Beginn, ihr Interesse an Fragen der Erziehung sei durch die Tatsache bedingt, dass Erziehung „wenigstens in Amerika, zu einem politischen Problem ersten Ranges geworden ist“ (Arendt 2000[1958], 255).

6 Ursprünglich ein Vortrag, den Hannah Arendt im Rahmen der „Geistigen Begegnungen in der Böttcherstraße“ am 13. Mai 1958 in Bremen hielt. Die hier verwendete Fassung (Arendt 2000[1958]) ist der Nachdruck des Vortragsmanuskripts (Arendt, H. (1958). *Die Krise in der Erziehung*. Bremen: Angelsachsen-Verlag).

7 Exemplarisch sei hingewiesen auf Schleiermachers Bestimmung des Verhältnisses von Pädagogik und Politik: „Die Pädagogik ist eine rein mit der Ethik zusammenhängende, aus ihr abgeleitete angewandte Wissenschaft, der Politik koordiniert“ (Schleiermacher 1957[1826], 42). Die Pädagogik erhält nach Schleiermacher ihre in Werten begründeten Ziele aus der Ethik, nicht aus der Politik. Zu dieser steht sie in einem Verhältnis der Koordination, also in einem Verhältnis, das – systemtheoretisch gesprochen – Autonomie durch Kommunikation sichern soll. Im Lichte einer solchen Verhältnisbestimmung kann man Arendts Sichtweise durchaus kritisch befragen. Hierzu wären zu Rate zu ziehen etwa Fichtes (1808) *Reden an die deutsche Nation*, Nietzsches (1980[1872]) *Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten*, diejenigen reformpädagogischen Ansätze, die nicht vom Primat einer „Pädagogik vom Kinde aus“ her denken, sondern vom Primat sozialer Reformen (wie der *Bund entschiedener Schulreformer* um Paul Oestreich), die gesamte NS-Pädagogik, die Debatten um Struktur und Organisation des westdeutschen Schul- und Bildungswesens im Kontext der „Re-Education“, die heterogenen pädagogischen Konzepte der 68er-Bewegung und aktuell die Debatten um die Neoliberalisierung von allgemeiner, beruflicher und akademischer Bildung nach BOLOGNA. Daran anknüpfend wäre zu zeigen, dass Hannah Arendts Kritik an der *progressive education* höchst unterkomplex ist. Dass Arendt als Maßstab der Kritik auch noch „alle Regeln des gesunden Menschenverstandes“ heranzieht, musste spätestens nach dem Erscheinen von *Eichmann in Jerusalem* (Arendt 2006[1964]) befremden. Dass der „gesunde Menschenverstand“ gleichgesetzt wird, mit „jene[m] Gemeinsinn, durch den wir in eine uns allen gemeinsame Welt eingepasst sind und mit dessen Hilfe wir uns in ihr bewegen“ (Arendt 2000[1958], 260), kam sicherlich den restaurativen Tendenzen von Konrad Adenauer und Ludwig Erhard entgegen, musste aber spätestens Mitte der 1960er zur Rezeptionsblockade werden.

Auseinandersetzung mit den nationalsozialistischen Verbrechen und dem darin verstrickten totalitär-diktatorischen Erziehungssystem als eines/einer dieser Elemente und Ursprünge weder auf der öffentlichen noch auf der wissenschaftlichen Agenda. Dass die Pädagogik des Nationalsozialismus eine Praxis *totalitärer Herrschaft* war, hätte dagegen eine intensive Auseinandersetzung mit der schuldhaften Verstrickung nationalsozialistischer Pädagogen und Pädagoginnen in der – auch *in paedagogicis* vollstreckten – *Banalität des Bösen* (Arendt 2006[1964]) erfordert. Erst Mitte der 60er-Jahre wurde eine solche Auseinandersetzung innerhalb der bundesdeutschen Erziehungswissenschaft im Umfeld gesellschaftlicher Entwicklungen[8] und kritischer Anfragen der ersten Nachkriegsgeneration an ihre Eltern aufgenommen. Ein starker Impuls hierfür ging aus von Theodor W. Adornos (1970a[1966]) Rundfunkvortrag *Erziehung nach Auschwitz*. Dieser – wie andere Vorträge und Schriften Adornos (1970b[1966]/1972[1959]) – beeinflusste maßgeblich Theorieprogramm und Praxiskonzeption einer kritischen Erziehungswissenschaft und emanzipatorischen Erziehungspraxis – und wirkte darüber hinaus in eine breite Öffentlichkeit. Kritische Erziehungstheorie und emanzipatorische Praxis gingen aber – und das hemmte nun gegenläufig eine Rezeption von Arendt – prämissenhaft vom politischen Gehalt und der politischen Funktion *jeglicher* Pädagogik aus: sowohl als pädagogischer Praxis, deren Funktion die Reproduktion politökonomischer Herrschaftsverhältnisse sei[9], wie auch als wissenschaftlicher Theorie unter ihrer gesellschaftlichen Formgestalt bürgerlicher Wissenschaft. Diese Prämisse leitete die ideologiekritische Analyse der Unterwerfung der nachkommenden Generationen unter die politischen Herrschaftszwänge und ökonomischen Verwertungsinteressen des Kapitalismus. Diese Prämisse lieferte andererseits auch – gleichsam als utopiehinterlegter Gegenentwurf zur kritisierten affirmativen Funktion von bürgerlicher Wissenschaft – die Rechtfertigung für die wissenschaftlich begründbare Forderung nach einer notwendigen emanzipatorischen Praxis, deren Ziel die Überwindung entfremdender Erziehungsverhältnisse sein sollte. Deren Königsweg war die alle pädagogische Praxis leitende *Erziehung zur Mündigkeit* (Adorno 1970b[1966]). Stand also einer erziehungswissenschaftlichen Rezeption von Hannah Arendt zu Ende der 50er-Jahre der gesellschaftliche Gegenwind der zu dieser Zeit durchgängig verweigerten Aufarbeitung der Vergangenheit entgegen, so blockierte ab Ende der 60er- und Beginn der 70er-Jahre die den Diskurs beherrschende Politisierung eines jeglichen Pädagogischen[10] eine Annäherung an Arendts Erziehungsverständnis. Deren strikte Trennung von Erziehung und Politik konnte aus

8 Dabei spielten die später für die 68er-Bewegung bedeutsame Ostermarschbewegung, der Protest gegen die Notstandsgesetze und der Protest gegen imperialistische Kriege in Südamerika, Asien und Afrika eine zentrale Rolle.

9 Zentral in den Schriften von Heinz-Joachim Heydorn, deren Kernthese die des *Widerspruchs von Herrschaft und Bildung* (Heydorn 1972) war.

10 Die paradigmatische Blaupause für die auch in der erziehungswissenschaftlichen Semantik weitverbreitete Redefigur „das Private ist das Politische", die der Forderung der Politisierung des Pädagogischen unterlag, ist die von Helke Sander auf der 23. Delegiertenkonferenz des Sozialistischen Deutschen Studentenbundes (SDS) im September 1968 gehaltene Rede des „Aktionsrates zur Befreiung der Frauen" (Sander 1975). Darin kritisiert Sander die von den männlichen SDS-Genossen praktizierte Verdrängung der Frauen in den Raum des unpolitischen Privaten in Haushalt und Familie als „Scheinemanzipation". Nur eine gesamtgesellschaftliche Revolution könne eine umfassende Emanzipation der Frauen bewirken; diese „können sie nur erlangen, wenn die ins Privatleben verdrängten gesellschaftlichen Konflikte artikuliert werden, damit sich dadurch Frauen solidarisieren und politisieren" (Sander 1975, 11). Obwohl Hannah Arendt der Frauenbewegung nicht völlig ablehnend gegenüberstand, hätte sie eine solche Forderung sicherlich zurückgewiesen.

Sicht einer das genaue Gegenteil behauptenden Auffassung nur als bürgerlich-konservative Position gesehen werden. Damit sind Gründe in der Sache selbst, also ihrer politischen Theorie zu vermuten.

1.2 *Erziehung* als Schutz des werdenden Menschen gegen die Welt und Schutz der Welt gegen die Neuen

Ein zentraler Gedanke dieser Theorie liegt darin, dass Hannah Arendt an den wenigen Stellen, an denen sie sich zu Fragen der normativen Zielfestlegung pädagogischer Praxis oder zu Fragen von deren praktischer Gestaltung und institutionellen Ortszuweisung im Zusammenhang der Frage eines pädagogischen Umgangs mit dem Generationenverhältnis[11] äußerte, sie zum einen einen begrifflich auf „Erziehung" verengten Blick auf pädagogische Sachverhalte einnimmt und sie zum anderen den gesellschaftlichen Ort von Erziehung innerhalb der für die *Vita activa* prägenden Unterscheidung von Privatheit und Öffentlichkeit ausschließlich dem Raum des Privaten zuweist. Erziehung sei im vorpolitischen Raum der Familie angesiedelt, der dem Kind den Schutzraum biete, das es als erst noch „werdender Mensch" von Natur aus benötige. Beide Aussagen verhinderten sowohl eine Sicht auf pädagogische Sachfragen unter anderen pädagogischen Leitbegriffen (gerade dem der *Bildung*; s. u.). Es beeinträchtigte in Folge auch ihre Analyse nicht-familiärer pädagogischer Handlungsräume. So sah sie in der Schule lediglich einen Übergangsbereich zwischen der „Privatsphäre des Elternhauses" und der „wirkliche[n] Welt" (Arendt 2000[1958], 269 f.), „um den Übergang von Familie zur Welt überhaupt möglich zu machen. Zu ihrem Besuch wird jedes Kind vom Staate und nicht vom Elternhaus, also von der Öffentlichkeit gezwungen, und so vertritt die Schule gegenüber dem Kinde in gewissem Sinne die Welt, wenn sie sie auch noch nicht selbst ist" (ebd.). Die Aussage wird nur verständlich, wenn man den spezifischen Begriff von „Welt", wie ihn Arendt in *Vita activa* ausführt, als Folie unterstellt: *Welt*[12] ist für Arendt der Bereich *zwischen* Menschen im öffentlichen Raum der Politik, der durch das strikt erwachsenen Personen vorbehaltene Handeln und Sprechen in der Öffentlichkeit konstituiert wird. Da Kinder, wie sie an anderer Stelle sagt, erst „werdende Menschen" sind, also für politische Verantwortungsübernahme noch nicht handlungs- und sprachfähige, d. h. welt-fähige Menschen, müssen sie von den öffentlichen Dingen ferngehalten und geschützt werden. Dem korrespondiert die aus dem gegenläufigen Blick gezogene Schlussfolgerung, dass die Welt auch vor den Kindern geschützt werden muss: „Die Verantwortung für das Werden des Kindes ist in einem gewissen Sinne eine Verantwortung gegen die Welt: Das Kind bedarf einer besonderen Hütung und Pflege, damit ihm nichts von der Welt her geschieht, was es zerstören könnte. Aber auch die Welt bedarf eines Schutzes, damit sie von dem Ansturm des Neuen, das auf sie mit jeder neuen Generation einstürmt, nicht überrannt und zerstört werde" (ebd., 267). Ein solcher Begriff von „Welt" musste die Erwartung einer ertragreichen Rezeption dämpfen.

11 Nach Schleiermacher ist die Frage „Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der Jüngeren?" die Ausgangsfrage der Pädagogik (Schleiermacher 1957[1826]).

12 *Welt* (mundus) im Unterschied zu *Erde* (terra) und *Dingwelt* (s. u.).

Zwar ist die Rede vom Pädagogen als „Anwalt des Kindes“ ein gängiger erziehungswissenschaftlicher topos, mit dem die Aufgabe des Erziehers umschrieben wird, das Kind gegen unzumutbare, weil sein „Wohl“ gefährdende gesellschaftliche Erwartungen zu schützen, solange es das noch nicht aus eigener Mündigkeit selbst kann. Doch hat der Erzieher auf der anderen Seite gleichermaßen die Verantwortung dafür, dem Kind gegenüber als „Anwalt der Gesellschaft“ aufzutreten, um seine soziale Integration in Kultur, Gesellschaft und Gemeinschaft zu unterstützen. Beides miteinander zu vereinbaren ist möglich, wenn es gelingt, gesellschaftliche Erwartungen in nichtaffirmative pädagogische Erwartungen zu transformieren (Benner 2015). Arendt nimmt an dieser Stelle eine überzogene *bewahrpädagogische* Haltung ein, die aus Sicht der erziehungswissenschaftlichen Diskurse als unterkomplex erscheinen musste. Hinzu kommt, dass ihr Fragen der institutionellen Gestaltung, von Aufgaben und Inhalten des öffentlichen Bildungs- und Erziehungswesens mit der Zuweisung der Erziehung in den privaten Raum der Familie aus dem Blick gerieten. Angesichts der immensen politischen Bedeutung dieses gesellschaftlichen Systems eine nur schwer verständliche Leerstelle in Arendts politischer Theorie. Damit hängt zusammen, dass sie die Vorstellung, notwendige gesellschaftliche Reformen auf pädagogischem Wege „mit den Kindern und Schulen“ beginnen zu lassen, vehement ablehnt. Angesichts der langen Tradition, welche diese Vorstellung in der Geschichte pädagogischer Utopien von Bacons *Nova Utopia* über Rousseau, Goethe, Fichte, die Reformpädagogik bis zur *Summerhill-School* und der *Glocksee-Schule* hat, musste ihre Ablehnung einer politischen Zielstellung des Pädagogischen aufseiten einer Erziehungswissenschaft, die ab Mitte der 60er-Jahre sich aufmachte, gerade diesen Weg zu beschreiten, zumindest Skepsis hervorrufen. Aber auch anderen Kernproblemen, wie etwa dem der curricular-inhaltlichen wie methodisch-didaktischen Repräsentation der *Welt* zum Zwecke ihrer sachlichen, sprachlichen und moralischen Lehrbarkeit in Schule und Unterricht[13], die seit Comenius' (1978[1658]) *Orbis sensualium pictus* eine der Grundfragen der pädagogischen Vorbereitung von Kindern auf die Welt ist, widmete sie auf der Folie *ihres* Verständnisses von Welt, keine Aufmerksamkeit. Dabei ist diese Frage eine der bis heute heftig umstrittenen Themen bildungspolitischer Auseinandersetzung. Die Festlegung von *Welt* auf den politischen Zwischen-Raum von handelnden und sprechenden Menschen schließt die Anschlussfähigkeit nicht nur unter einer engeren didaktischen Problemstellung aber aus. Denn neben der Frage, *welche* Welt im *Lehrplan wie* repräsentiert werden soll, stellt sich im Zusammenhang damit auch die Frage, in welcher *Absicht* dies geschehen soll. Bereits Schleiermacher sah hier die dialektischen Bezüge von Gegenwart *und* Zukunft sowie Bewahrung *und* Veränderung als Ziel der Vorbereitung von Kindern auf die Welt. Beidem unterliegt bei Arendt zudem eine geradezu schematische Abgrenzung von Pädagogik und Politik, die – über die den politischen Zeitumständen geschuldeten Hinderungsgründe für ein Rezeption hinausgehend – einer erziehungswissenschaftliche Rezeption wenig ertragreich

13 In der *Invitatio* spricht der Lehrer (*Magister*) den Schüler (*Puer*) an: „Komm her Knab! Lerne Weißheit. Auf dessen Frage ‚Was ist das Weißheit?‘ lautet die Antwort: ‚Alles was nöthig ist, recht verstehen, recht thun, recht ausreden‘“ (Comenius 1978[1658], 2).

erscheinen mussten. Dieser – nach eigenen Aussagen – im Vortrag *Die Krise in der Erziehung* durch die Entwicklungen im amerikanischen Bildungssystem beeinflusste Blick war bei Arendt geprägt von der sogenannten „Progressive Education".[14] Eine Auseinandersetzung mit der europäischen *paideia*, dem *Lehrplan des Abendlands* (Dolch 1959), der Pädagogik der Aufklärung, dem Neuhumanismus und den heterogenen reformpädagogischen Ansätzen des 20. Jahrhunderts ist bei Arendt – sofern überhaupt –, nur rudimentär und verzerrt zu finden.[15] Damit ist auch erklärbar, dass sie dem – für den deutschsprachigen pädagogischen Diskurs in seiner Typik prägendem –Begriff der *Bildung* keine Aufmerksamkeit schenkte (s. u.).

2 *Erziehung* und *Bildung* bei Hannah Arendt – (keine) Tätigkeiten des Menschen?

Dieser *blinde Fleck* stand einer systematischen Zu- oder Einordnung von *Erziehung* in den Kreis derjenigen Tätigkeiten, die sie explizit zu den menschlichen Grundtätigkeiten zählte, also Arbeiten, Herstellen und Handeln im Wege. Angesichts der zentralen Bedeutung des Begriffs der Tätigkeit besonders in der *Vita activa* verwundert nun weniger die Tatsache, dass Arendt Erziehen zu den „elementarsten und notwendigsten Tätigkeiten der Menschen-Gesellschaft zählt" (Arendt 2000[1958], 266), sondern dass sie *diese* besondere menschliche Tätigkeit nicht unter Bezug auf die drei anderen Tätigkeiten definitorisch und in der funktionalen Architektonik so ausführlich klärt, wie sie dies für *Arbeiten*, *Herstellen* und *Handeln/Sprechen* tut.

2.1 Blinde Flecken in Die Krise in der Erziehung

Zu Beginn von *Die Krise in der Erziehung* setzt sich Arendt mit den „ruinösen Maßnahmen" im amerikanischen Erziehungs- und Bildungssystem auseinander, die sich „schematisch auf drei Grundüberzeugungen zurückführen" lassen: „Die *erste* ist, daß die Welt des Kindes beziehungsweise die Gesellschaft, welche die Kinder unter sich bilden, eigenständiger Art ist und es ihr überlassen bleiben muß, sich möglichst selbst zu verwalten" (Arendt 2000[1958], 262). Dieser Rückzug der Erwachsenen aus der Verantwortung habe aber zur Folge, dass die Kinder der an Verantwortung gekoppelten pädagogischen Autorität des einzelnen Erwachsenen entzogen und „einer viel schrecklicheren und wirklich tyrannischen Autorität unterstellt" würden, nämlich der „Tyrannei durch die Majorität", deren Folge „Konformismus auf der einen und Haltlosigkeit auf der anderen Seite" (ebd.) seien. Die „*zweite* Grundüberzeugung, die in

14 Nach Arendt findet die „Krise in der Erziehung […] ihre extremste Form gerade in Amerika" (Arendt 2000[1958], 256). Dass die Erziehungskrise „zu einer wirklichen politischen Tatsache werden konnte" hat den maßgebliche Grund darin, dass „Erziehung nämlich […] eine andere und gerade politisch ungleich wichtigere Rolle [spielt] als in anderen Ländern" (ebd.), was wiederum darin eine Erklärung findet, „daß Amerika immer ein Einwanderungsland gewesen ist; es ist offensichtlich, daß die ungeheuer schwierige, nie ganz und doch immer über Erwarten glückende Einschmelzung fremdester Volksteile nur über die Schulen, die Erziehung und Amerikanisierung der Kinder der Einwanderer vonstatten gehen kann" (ebd.).

15 In *Die Krise in der Erziehung* finden sich nur stichworthaft verkürzte Verweise auf Rousseau, auf das *Jahrhundert des Kindes*, ohne dass Ellen Key namentlich erwähnt wird.

der modernen Krise fragwürdig geworden ist, bezieht sich auf das Lehren“ (ebd., 263). Unter Eindruck von Pragmatismus und (empirischer) Psychologie sei Pädagogik zu einer Wissenschaft des Lehrens verkommen, was eine Vernachlässigung der fachlichen Ausbildung der Lehrpersonen zur Folge habe, was wiederum deren fachliche und personale Autorität untergrabe. Die *dritte* Grundüberzeugung sei schließlich die des Pragmatismus, „daß man nur wissen und erkennen könne, was man selbst gemacht habe“ (ebd., 264), was in der Anwendung auf Erziehung darin „besteht [...], das Lernen durch Tun so weit wie möglich zu ersetzen“, was im Resultat damit einhergehe, „den Unterschied zwischen Spielen und Arbeiten so weit wie möglich zugunsten des Spielens zu verwischen“ (ebd.). Diese drei von Arendt kritisierten Grundüberzeugungen bilden die Ursache für die gegenwärtige „Krise in Amerika“, indem man „die Verderblichkeit dieser Grundüberzeugungen erkannt hat und nun verzweifelt versucht, das gesamte Erziehungssystem zu reformieren bzw. ganz und gar umzustellen“ (ebd., 265). Anstelle geeigneter Reformen tue man aber „nichts als restaurieren: Man will wieder im Sinne von Autorität erziehen; man will durchsetzen, daß die Spielerei auf den Schulen aufhört und wieder ernsthaft gearbeitet wird, man spricht schließlich sogar davon, die bisherigen Lehrerseminare so umzustellen, daß die Lehrer selbst etwas lernen müssen, bevor sie auf die Schüler losgelassen werden dürfen“ (ebd.). An dieser Stelle beendet Arendt ihr Analyse und wendet sich zum einen der Frage zu, „[w]elche Aspekte der modernen Welt und ihrer Krise [...] sich in der Erziehungskrise eigentlich gezeigt [haben]“ (ebd., 264), und zweitens: „Was können wir aus dieser Krise für das Wesen der Erziehung lernen [...] im Sinne einer Besinnung auf die Rolle, welche Erziehung in jeder Zivilisation spielt, das heißt auf die Funktion, die der Existenz von Kindern für jedes menschliche Zusammensein bekommt?“ (ebd. 265 f.). Auf diese Frage lautet die Antwort:

> „Eine Krise in der Erziehung müßte in jedem Fall zu ernsten Besorgnissen Anlaß geben, auch wenn sie nicht, wie in diesem Fall eine allgemeinere Krise und Brüchigkeit der modernen Gesellschaft reflektieren würde. Denn das Erziehen gehört zu den elementarsten und notwendigsten Tätigkeiten der Menschen-Gesellschaft, die niemals bleibt, was sie ist, sondern sich durch Geburt, durch das Hinzukommen neuer Menschen, ständig erneuert, und zwar so, dass die Hinzukommenden nicht fertig sind, sondern im Werden.“ (ebd., 266)

Versucht man nun die Tätigkeit des Erziehens in eine um Konsistenz und Systematik bemühte Beziehung zu den anderen Tätigkeiten zu bringen, so lässt sich die Tätigkeit des Erziehens zunächst mit der Tätigkeit des *Arbeitens* verbinden, da diese

> „dem biologischen Prozeß des menschlichen Körpers [entspricht], der in seinem spontanen Wachstum, Stoffwechsel und Verfall sich von Naturdingen ernährt, welche die Arbeit erzeugt und zubereitet, um sie als die Lebensnotwendigkeiten dem lebendigen Organismus zuzuführen. Die Grundbedingung, unter der die Tätigkeit des Arbeitens steht, ist das Leben selbst.“ (Arendt 2016[1958], 16)

Zum biologischen Prozess des Körpers gehört zweifellos auch die Fortpflanzung, an die die Möglichkeit der Existenz neuer Menschen als *conditio per quam* gebunden ist. Das rechtfertigt die Rede vom Erziehen als zu den „elementarsten und notwendigsten Tätigkeiten" (Arendt 2000[1958], 266) gehörend, weil die Grundbedingung der Tätigkeit des Erziehens das Leben selbst ist. Diesen im weitesten Sinne biologischen Aspekt der Tätigkeit des Arbeitens teilt das Erziehen mit anderen „tierischen Formen des Lebens" (ebd.), insofern es mit ihnen das „Im-Werden-Sein" (ebd.) teilt. Die von der Grundbedingung des Lebens erforderliche Unterstützung durch das Tätigwerden anderer hat aber nach Arendt nicht bereits die Form oder Qualität von *Erziehung*: „Wäre das Kind nicht auch ein Neuankömmling in dieser Menschenwelt, sondern nur ein noch nicht fertiges Lebendiges, so würde Erziehung nur eine Funktion des Lebens selbst sein und in nichts anderem zu bestehen haben als jener Sorge um Erhaltung des Lebens und Training oder Einübung im Lebendigsein, die alle Tiere gegenüber ihren Jungen übernehmen" (ebd.). Erst der *Weltbezug* macht Erziehung notwendig, weil – so kann Arendt hier interpretiert werden – die „Sorge um Erhaltung des Lebens und Training oder Einübung" zwar den Fortbestand der Gattung, aber nicht den „Fortbestand der Welt" sicherstellt. Da aber „[m]enschliche Eltern […] ihre Kinder nicht nur durch Zeugung und Geburt ins Leben gerufen", sondern sie „gleichzeitig auch in eine Welt hineingeboren [haben]" muss Erziehung über die Sorge und Verantwortung „für Leben und Werden des Kindes" (ebd.) hinaus auch Verantwortung für den „Fortbestand der Welt" übernehmen. *Erziehung* wird nur von *neuen Menschen* erforderlich, denn „neu ist das Kind nur in Bezug auf eine Welt, die vor ihm da war, die nach seinem Tode weiterbestehen wird und in der es sein Leben verbringen soll" (ebd.). Zieht man auch hier das angesprochene besondere Verständnis von *Welt* heran, das Arendt im *Zwischen-Raum* zwischen in der Öffentlichkeit politisch handelnden erwachsenen Menschen sieht, dann erklärt dies, dass Kinder in diesem Sinne keine Welt-Menschen sind, das heißt zu diesen Menschen tatsächlich erst *werden* müssen. Jedenfalls darf man ihnen die Verantwortung für den *Fortbestand der Welt* zu diesem Zeitpunkt und an diesem Ort nicht zumuten. Allerdings weist die Argumentation – vor dem Hintergrund der mit der Begriffstrias von *Enkulturation – Sozialisation – Individuation* geführten erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Diskurse um die gesellschaftlichen Funktionen aller über die Lebensspanne reichenden pädagogischen Prozesse eine ähnliche Leerstelle auf, wie sie oben für die Institution Schule festgestellt wurde. Denn die Frage, *wie* Kinder und Jugendliche auf die Welt des erwachsenen politischen Handelns vorbereitet werden, ist mit Arendts Forderung, dass das Kind vor der Welt geschützt werden muss, nicht zu beantworten, selbst wenn man ihre Einschränkung in Rechnung stellt, „damit ihm nichts von der Welt her geschieht" (ebd., 267). Die „Welt" – wenngleich hier nicht in der Form des engen Weltbegriffs von Arendt – ist ja in Gestalt lebensweltlicher Sozialräume[16], welche eingelagert sind in soziokulturelle und sozioökonomische Lebenslagen, deren Differenzen ungleich verteilte Chancen

16 Nach Schües „unterscheidet [Hannah Arendt] verschiedene Räume: den privaten und den öffentlichen, der sich wiederum in den gesellschaftlichen und den politischen Raum teilt. Der private und der politische Raum stehen im Gegensatz zueinander, der gesellschaftliche Bereich liegt zwischen diesen beiden" (Schües 1997, 125). Hieran anschließend wäre zu klären, wo die für Kinder und Jugendliche so entscheidenden lebensweltlichen Räume liegen.

für die spätere Beteiligung an der politischen Welt im Sinne Arendts erzeugen; *diese* Welt ist ja unvermeidlich gerade auch im privaten Raum der Erziehung anwesend. Hätte Arendt hier den Anschluss der Tätigkeit des Erziehens an die Tätigkeit des Herstellens gesucht, hätte sie diese Leerstelle erkennen und behandeln können. Denn *die* Welt, in Bezug auf die das neue Kind *neu* ist, ist ja nicht nur die öffentliche Welt politisch handelnder Menschen, es ist auch die durch Herstellen produzierte „künstliche Welt von Dingen, die sich den Naturdingen nicht einfach zugesellen, sondern sich von ihnen dadurch unterscheiden, daß sie der Natur bis zu einem gewissen Grade widerstehen und von den lebendigen Prozessen nicht einfach zerrieben werden" (Arendt 2016[1958], 16), wie das für die Verbrauchsgüter des Arbeitens gilt. „In dieser Dingwelt", so Arendt weiter, „ist menschliches Leben zu Hause, das von Natur in der Natur heimatlos ist; und die Welt bietet Menschen eine Heimat in dem Maße, in dem sie menschliches Leben überdauert, ihm widersteht und als objektiv-gegenständlich gegenübertritt" (ebd.). Wie das Leben die Grundbedingung des Arbeitens – und im dargestellten Sinne auch die (biologische) Grundbedingung des Erziehens im Sinne der elterlichen Verantwortung für das Leben und Werden des Kindes – ist, so ist die „Grundbedingung unter der die Tätigkeit des Herstellens steht, [...] die Weltlichkeit, nämlich die Angewiesenheit menschlicher Existenz auf Gegenständlichkeit und Objektivität" (ebd.). Eine solche Angewiesenheit zeigt sich mit am stärksten in den frühen Phasen des Welt-Bezugs in Kindheit und Jugend. Deshalb ist die realiter – in Abhängigkeit von den Lebensumständen und Lebensbedingungen höchst unterschiedlich – anwesende „Gegenständlichkeit" so entscheidend wirksam und Ort der Entstehung nicht nur von Bildungsungerechtigkeit. Wenn Arendt *diese* Welt gemeint haben sollte, wenn sie schreibt, dass die „Verantwortung für das Werden des Kindes [...] in einem gewissen Sinne eine Verantwortung gegen die Welt [ist]" (Arendt 2000[1958], 267), dann hätte sie in prekären materiellen und chancenungleichen materiellen und sozialen Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen tatsächlich gegenständlich-objektive Lebens-Welten erkennen können, vor denen diese einer „besonderen Hütung und Pflege" (ebd.) bedürfen. Unter Stichworten von *Bildungschancen* und *Bildungsungerechtigkeit* hätte sie einer erziehungswissenschaftlichen Rezeption durchaus Rezeptionsmöglichkeiten geboten oder könnten solche zukünftig aufgegriffen werden. Ähnliches gilt für den in gewisser Weise gegenläufigen Schutz. Die Forderung, dass auch die „Welt [...] eines Schutzes [bedarf], damit sie von dem Ansturm des Neuen, das auf sie mit jeder neuen Generation einstürmt, nicht überrannt und zerstört werde" (ebd.), ist der pädagogischen Diskussion nicht fremd – nur nicht in dieser nahezu als Schreckensvision gezeichneten Konfrontation der neuen Menschen mit der alten Welt. Seit Kants Differenzierung von lebensaltersbezogenen Aufgaben der Erziehung in „Disziplinierung", „Kultivierung", „Zivilisierung" und schließlich „Moralisierung" hat Erziehung die politische wie ethische Aufgabe, sicherzustellen, dass die nachwachsende Generation so erzogen wird, „daß der Mensch auch klug werde, in die menschliche Gesellschaft passe, daß er beliebt sei, und Einfluß habe" (Kant 1964[1803], 706). In diesem Sinne trägt Kants Pädagogik dem Gedanken Rechnung, dass der Fortbestand der Gesellschaft durch die nachwachsenden Generationen

nicht gefährdet werde. Auch Kant sieht das neugeborene Kind als „werdenden Menschen“ und auch er betont, dass im Unterschied zu allen anderen Tieren der „Mensch das einzige Geschöpf [ist], das erzogen werden muß“ (ebd., 699). Allerdings finden sich hinsichtlich beider Bestimmungen entscheidende Unterschiede zu Arendt. Das Kind wird nicht lediglich erwachsener Mensch, der erst aufgrund seiner Erwachsenheit verantwortlich am politischen Handeln und Sprechen in politischen Zwischen-Raum teilnehmen können wird, sondern Erziehung soll in jedem einzelnen Menschen „die ganze Naturanlage der Menschheit, durch ihre eigne Bemühung, nach und nach von selbst herausbringen“ (ebd., 703). Auch wenn das dem einzelnen „Individuo“ – wie Kant formuliert – aufgrund anthropologisch gegebener Beschränkungen nicht vollkommen gelingen kann, sondern nur über die (zukünftigen) Generationen hinweg der Menschengattung als solcher, so ist der daraus folgende politisch-ethische Auftrag an Erziehung doch klar formuliert:

> „Ein Prinzip der Erziehungskunst, das besonders solche Männer, die Pläne zur Erziehung machen, vor Augen haben sollten, ist: Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglich […] bessern Zustande des menschlichen Geschlechts, das ist: der Idee der Menschheit, und deren ganzer Bestimmung angemessen, erzogen werden. Dieses Prinzip ist von großer Wichtigkeit. Eltern erziehen gemeiniglich ihre Kinder nur so, daß sie in die gegenwärtige Welt, sei sie auch verderbt, passen. Sie sollten sie aber besser erziehen, damit ein zukünftig besserer Zustand dadurch hervorgebracht werde.“ (Ebd., 704)

Ein solcher *Vervollkommnungsauftrag* will nicht zu Arendts Vorstellung passen, dass die Welt gegen den „Ansturm des Neuen“ (Arendt 2000[1958], 267) geschützt werden muss, indem die Eltern im privaten Raum der Familie den Fortbestand der Welt sichern, oder, wie sie an anderer Stelle schreibt, „konservieren“: „Das Konservative im Sinne des Konservierenden scheint mir im Wesen der erzieherischen Tätigkeit selbst zu liegen, deren Aufgabe es immer ist, etwas zu hegen und zu schützen – das Kind gegen die Welt, die Welt gegen das Kind, das Neue gegen das Alte und das Alte gegen das Neue“ (ebd., 273). Eine derart dichotomisierend vorgehende Festlegung des in politischer Hinsicht konservativen und in praktischer Hinsicht bewahrpädagogischen Wesens der erzieherischen Tätigkeit passte bereits zu ihrer Zeit und passt bis heute nicht in eine pädagogische Denktradition, die von Schleiermacher über Litt, Adorno und Heydorn bis in die Gegenwart kritischer Bildungstheorien die Eigenart pädagogischen Handelns *dialektisch* fasst. Andererseits nähert sich Arendt in gewisser Weise dialektischer Argumentation, wo sie ihrer eigenen Wesensbestimmung – nahe an der Selbstwidersprüchlichkeit – nicht zu trauen scheint. Gegen Ende von *Die Krise in der Erziehung* schreibt sie:

> „Erziehen tun wir im Grunde immer für eine aus den Fugen geratene oder geratende Welt, denn dies ist die menschliche Grundsituation, in welcher die Welt von sterblichen Händen geschaffen ist, um Sterblichen für eine begrenzte Zeit als Heimat zu dienen. […] Um die Welt gegen die Sterblichkeit ihrer Schöpfer und Bewohner im Sein zu halten, muß sie dauernd neu eingerenkt werden. Die Frage ist nur, daß wir so erziehen, daß ein Einrenken überhaupt möglich bleibt, wenn es auch natürlich nie gesichert werden kann.“ (Ebd., 273)

Dass sie die inhaltliche Konkretisierung des „so erziehen“ nicht „in die Hand“ der alten Generation legen will, verleiht der Forderung, dass die Alten in diesem Sinne konservativ erziehen sollen, Plausibilität:

> „Gerade um des Neuen und Revolutionärem willen in jedem Kinde muß die Erziehung konservativ sein; dies Neue muß sie bewahren und als ein Neues in die alte Welt einführen, die wie revolutionär sie sich auch gebärden mag, doch im Sinne der nächsten Generation immer schon überaltert ist und nahe dem Verderben.“ (Ebd.)

2.2 Eine Re-Lektüre von Hannah Arendt: Erziehungswissenschaftliche Anschlussmöglichkeiten?

Hinter dem Gedanken, dass in und mit jedem Kind etwas Revolutionäres und Neues in die Welt kommen kann, ist unschwer das Motiv des „initium“ aus der *Vita activa* zu entdecken: „Weil jeder Mensch auf Grund des Geborenseins ein *initium*, ein Anfang und Neuankömmling in der Welt ist, können Menschen Initiative ergreifen, Anfänger werden und Neues in die Bewegung setzen“ (Arendt 2016[1958], 215). Radikalisiert man den Gedanken des einen Anfang-anfangen-Könnens auf der Seite des Kindes dahin gehend, dies durch (möglichst) keine pädagogischen Interventionen zu begrenzen, so eröffnen sich womöglich überraschende Anschlussmöglichkeiten für eine erziehungswissenschaftliche Re-Lektüre von Hannah Arendt. Denn in dem Gedanken, dass die von der älteren Generation ausgeübte Erziehung um „des Neuen und Revolutionären willen in jedem Kinde“(Arendt 2000[1958], 273) sich (liminal) jedweder beschränkenden Eingriffe enthalten muss, liegen Bezüge zur *Antipädagogik* (Braunmühl 1975), wie sie in den späten 1980er-Jahren vehement vertreten wurden, womöglich nicht so fern, wie das das gängige Vorurteil gegenüber der in pädagogischen Dingen „konservativen“ Theorie Arendts insinuieren. Am radikalsten denkt eine in *diesem* Sinne interpretierte konservative Zurückhaltung Janusz Korczaks, der in seinen drei Kinderrechten die erzieherische Bestimmung des „zukünftigen Kindes“ (Korczak 1967[1919], 40 ff.) radikal zurückwies. Auch unter Siegfried Bernfelds (1967[1925]) *Grenzen der Erziehung* wäre Arendt neu zu lesen, da sie ja ähnlich wie Bernfeld pädagogisch-idealistischen Utopien skeptisch gegenüberstand. So könnte man im Faktum, dass jedes Kind ein *initium* ist, durchaus eine Grenze für einen unzulässigen *Vorgriff* auf das vom Kind selbst in *seiner* Zukunft zu initiierende Handeln sehen. Und nicht zuletzt bietet es sich an, das von Arendt eingeführte Motiv der „Hoffnung“ auf Bloch[17] oder auch Benjamin[18] zu beziehen, um der Bedeutung von

17 Am Ende von *Das Prinzip Hoffnung* heißt es: „Der Mensch lebt noch überall in der Vorgeschichte, ja alles und jedes steht noch vor der Erschaffung der Welt, als einer rechten. *Die wirkliche Genesis ist nicht am Anfang, sondern am Ende*, und sie beginnt erst anzufangen, wenn Gesellschaft und Dasein radikal werden, das heißt sich an der Wurzel fassen. Die Wurzel der Geschichte aber ist der arbeitende, schaffende, die Gegebenheiten umbildende und überholende Mensch. Hat er sich erfaßt und das Seine ohne Entäußerung und Entfremdung in realer Demokratie begründet, so entsteht in der Welt etwas, das allen in die Kindheit scheint und worin noch niemand war: Heimat“ (Bloch 1959, 1628). Bezogen auf Arendts Denkfigur, dass „[u]nsere Hoffnung [...] immer an dem Neuen [hängt], das jede Generation bringt“ (Arendt 2000[1958], 273), liegt es in der Hand und Verantwortung einer jeden neuen Generation, den Anfang der „Erschaffung der Welt, als einer rechten“ zu machen. Diesen Anfang kann die alte Generation nicht machen – würde sie es unternehmen, hätte das zur Folge, dass sie das Einen-Anfang-anfangen-Können *verderben* würde.

18 Mit Walter Benjamin (1979[1914/1915]), der in seiner Jugend unter starkem Einfluss der Jugendbewegung stand, könnte das religiös-messianische Element im Hoffnungsmotiv der pädagogischen Sichtweise von Kindern und der Jugend als den zukünftigen Heilsbringern untersucht werden

„Hoffnung“ für die Begründung des von einer jeden pädagogischen Handlung gegebenen und auf sie gestützten Versprechens auf eine bessere Zukunft nachzuspüren: sei es die bessere, weil dann autonom zu bewältigende Zukunft des einzelnen Menschenkindes, sei es die Einrenkung der aus den Fugen geratenen Welt:

> „Unsere Hoffnung hängt immer an dem Neuen, das jede Generation bringt; aber gerade weil wir hierauf nur unsere Hoffnung setzen können, verderben wir alles, wenn wir versuchen, das Neue so in die Hand zu bekommen, daß wir, die Alten, bestimmen können, wie es aussehen wird.“ (Arendt 2000[1958], 273)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass eine Re-Lektüre von Arendts Aussagen zu „Erziehung“ ansteht, um das bisherige Rezeptionsdefizit zu bearbeiten. Dabei sollten zum einen die „Tätigkeit des Erziehens“ in einen konsistenten Zusammenhang mit den drei anderen Grundtätigkeiten gebracht werden, was im Vorstehenden nur angedeutet werden konnte. Zum anderen sollte das seit der Veröffentlichung von *Die Krise in der Erziehung* immens angewachsene und breit ausdifferenzierte erziehungswissenschaftliche Wissen zu einer erneuten Arendt-Lektüre genutzt werden, welche sich insbesondere freimacht von bisherigen „konservativen“ Lesarten für eine Erschließung neuer erziehungs- wie bildungstheoretischer Anschlussmöglichkeiten.[19] Dies gilt allen voran für eine Annäherung unter dem Begriff der *Bildung*.

3 *Bildung* als Tätigkeit? Bildungstheoretische Anschlüsse an Hannah Arendts politische Theorie

In Arendts Werk findet sich der Begriff *Bildung* nicht. Folglich lassen sich auch keine bildungstheoretischen Aussagen erkennen. Dennoch liegt es nahe, in ihrem Werk nach bildungstheoretischen Anschlussmöglichkeiten zu suchen, die dann im Zusammenhang mit ihren Aussagen zu *Erziehung* zu erörtern wären. Ein Grund für diese Annahme kann darin gesehen werden, dass der „Weltbezug“ des Menschen[20] einen der Kernbegriffe der politischen Theorie von Arendt bildet, was zunächst eine erstaunliche Parallelität zu Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie aufweist, in der der Weltbezug des Menschen *der* ausgezeichnete Weg der Höherbildung seiner ihm naturhaft innewohnenden Bildungskräfte zu einem möglichst vollkommenen und harmonischen Ganzen darstellt. Im Lichte von Humboldt liegt es also nahe, zum einen zu fragen, was „Weltbezug“ in Arendts Werk bedeutet, und zum anderen zu fragen, ob sich daran bildungstheoretische Überlegungen anschließen lassen. Zur Be-

19 Am Ende von D*ie Krise in der Erziehung* nennt Arendt stichworthaft Problemfelder, die gegenwärtig weiterhin virulente erziehungswissenschaftliche Sachfragen markieren, etwa die Frage nach einem Erziehungsauftrag der Berufsausbildung u. a. m.; solche Fragen betreffen „Einzelheiten, die nun wirklich den Experten und Pädagogen überlassen bleiben müssen“ (Arendt 2000[1958], 276).

20 Dass der Begriff „Welt“ für die Suche nach bildungstheoretischen Implikationen in Hannah Arendts Werk ertragreich erscheint, ergibt sich allgemein bereits daraus, dass sich Bildungsprozesse „immer angesichts eines Etwas und in Beziehung zu etwas, das den Menschen umgibt, [vollziehen], wobei dieses Etwas in einer bestimmten Weise bezeichnet und verstanden wird. Im Bildungsprozess setzt sich der Mensch in ein Verhältnis zu etwas oder jemanden. Bildungsprozesse vollziehen sich nicht in einem völlig leeren Raum“ (Steinbach 2011, 5). „Welt“ ist die vielleicht allgemeinste Bezeichnung für ein solches „Etwas“.

antwortung dieser Frage erscheint ein kontrastierender Vergleich mit Humboldts Bildungstheorie sinnvoll, der hier auf der Hintergrundfolie eines allgemeinen wie aktuellen Bildungsbegriffs geführt wird. Dieser lautet formelhaft „transformatorischer Bildungsbegriff".

3.1 Bildung als Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen

Mit Koller, auf den sich die folgenden Ausführungen stützen, wird unter *transformatorischer Bildung* ein Erfahrungsprozess verstanden, der solche Veränderungen bewirkt, „dass dieser Veränderungsvorgang nicht nur das Denken, sondern das gesamte Verhältnis des Subjekts zur Welt, zu anderen und zu sich selbst betrifft" (Koller 2018, 9). Koller entfaltet das Konzept von transformatorischen Bildungsprozessen in Weiterentwicklung der Bildungstheorie von Humboldt. Dafür greift er – neben Foucault, der Kritischen Theorie und anderen – auf Rainer Kokemohr zurück, der Bildungsprozesse qualitativ von Lernprozessen unterscheidet:

> „In informationstheoretischer Terminologie formuliert lässt sich *Lernen* demzufolge als Prozess der Aufnahme, Aneignung und Verarbeitung neuer Informationen verstehen, bei dem jedoch der Rahmen, innerhalb dessen die Informationsverarbeitung erfolgt, unangetastet bleibt. *Bildungsprozesse* sind in dieser Perspektive dagegen als Lernprozesse höherer Ordnung zu verstehen, bei denen nicht nur neue Informationen angeeignet werden, sondern auch der Modus der Informationsverarbeitung sich grundlegend ändert." (Ebd., 15)

Unter Heranziehung neuerer Arbeiten von Kokemohr, der Bildung nun als die „Veränderung der grundlegenden *Figuren* des Welt- und Selbstverhältnisses von Menschen [beschreibt], die sich immer dann vollziehen, wenn Menschen mit neuen Problemlagen konfrontiert werden, für deren Bewältigung die Figuren ihres bisherigen Welt- und Selbstverhältnisses nicht mehr ausreichen" (ebd., 15), bestehen nach Koller *transformatorische Bildungsprozesse* „darin, dass Menschen in der Auseinandersetzung mit neuen Problemlagen neue Dispositionen der Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Problemen hervorbringen, die es ihnen erlauben, diesen Problemen besser als bisher gerecht zu werden" (ebd., 16). Im Folgenden werden auf der Hintergrundfolie dieses Bildungsbegriffs zunächst Humboldts wie Arendts Ansichten zum Selbst- und Weltverständnis des Menschen befragt und einem kurzen Vergleich unterzogen. Im Fall von Arendt dient dies dann dazu, in ihrem Werk nach bildungstheoretischen Implikationen und Anschlussmöglichkeiten zu suchen.

3.2 *Welt* in Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie: Bildung als „Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung"

Wilhelm von Humboldt hat seine Bildungstheorie in zwei Schriften entwickelt: in den *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen* aus dem Jahr 1792 (Humboldt 2002[1792]) und in der Fragment gebliebenen *Theorie der Bildung* aus dem Jahr 1793 (Humboldt 2012[1793]). In der erstgenannten Schrift findet sich die Bestimmung der Aufgabe von Bildung und deren Begründung: „Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die

ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen" (Humboldt 2002[1792], 22). Ganz im Geiste der zeitgenössischen Aufklärungsphilosophie mit ihrer Idee der Erziehung als Mittel der Vervollkommnung des Menschengeschlechts, die aus den Zentralbegriffen der Aufklärung *Vernunft* und *Humanität* heraus begründet wird, sieht Humboldt Bildung als Aufgabe jedes einzelnen Menschen und darüber der Gattung als ganzer:

> „Die letzte Aufgabe des Daseyns: dem Begriff der Menschheit in unsrer Person, sowohl während der Zeit unsres Lebens, als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spuren des lebendigen Wirkens, die wir zurücklassen, einen so grossen Inhalt als möglich, zu verschaffen, diese Aufgabe löst sich allein durch die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung." (Humboldt 2012[1793], 94)

Dem *Ich*, als dem Subjekt von Bildung, steht also die *Welt* gegenüber, die das zunächst von Humboldt nicht weiter inhaltlich gefasste Objekt darstellt, an dem sich Bildung ereignet. Nur soviel lässt sich sagen: Das *Ich* unterscheidet sich nicht nur von *Welt*, nach Humboldt *gehört* es auch nicht zur *Welt*. In einer Formel: Die *Welt* ist alles, was *Nicht-Ich* oder wie Humboldt formuliert „NichtMensch" (ebd.) ist. Dazu zählt Humboldt nicht nur alles Gegenständliche, sondern auch alles, was mit den inneren Bildungskräften des Menschen irgend in Wechselwirkung zu bringen ist, also kulturelle und künstlerische Erzeugnisse und – für Humboldt zentral – Sprache in ihren historischen und kulturellen Varianten. In diesem Sinne ist die *Welt* – von Humboldt unter die korrespondierend miteinander verknüpften Begriffe der *Allheit* und der *Einheit* gebracht – der allumfassend-grenzenlose Gegenstand, dem der Mensch gegenübersteht:

> „Im Mittelpunkt aller besonderen Arten der Thätigkeit nemlich steht der Mensch, der ohne alle, auf irgend etwas Einzelnes gerichtete Absicht, nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen will. Da jedoch die bloße Kraft einen Gegenstand braucht, an dem sie sich üben, und die bloße Form, der reine Gedanke, einen Stoff, in dem sie, sich darin ausprägend fortdauern könne, so bedarf auch der Mensch einer Welt ausser sich." (Ebd.)

Dass hier Kants Erkenntnistheorie im Hintergrund erkennbar ist, sei an dieser Stelle nur erwähnt; wichtiger ist: Bildung erfordert als ersten Ermöglichungsgrund eine *Welt*, deren erkenntnis- und bildungstheoretische Bestimmung es ist, alles zu umfassen, was „NichtMensch" ist:

> „Bloss weil beides, sein [des Menschen; G. P.] Denken und sein Handeln nicht anders, als nur vermöge eines Dritten, nur vermöge des Vorstellens und des Bearbeitens von etwas möglich ist, dessen eigentlich unterscheidendes Merkmal es ist, NichtMensch, d. i. Welt zu seyn, sucht er, so viel Welt, als möglich zu ergreifen, und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden." (Ebd.)

Da nun aber, wie Humboldt konstatiert, der alleinige Weg, diese entgrenzte *Welt* mit den im Inneren des *Ich* wirkenden Bildungskräften zu verbinden, in der „Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechsel-

wirkung“ (ebd.) liegt, darf diese superlativische Verknüpfung in keinster Weise begrenzt werden. Deshalb sind daran eine zweite und dritte Ermöglichungsbedingung geknüpft. Direkt im Anschluss an die zitierte Zweckbestimmung der „höchsten und proportionierlichsten Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“(Humboldt 2002[1792], 22) fordert Humboldt: „Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerläßliche Bedingung. Allein außer der Freiheit erfordert die Entwickelung der menschlichen Kräfte noch etwas andres, obgleich mit der Freiheit eng Verbundenes: Mannigfaltigkeit der Situationen“ (ebd.). So wie der *äußere* Gegenstand von Bildung in jeder Hinsicht „grenzenlos“ sein muss, so darf auch die bildende Verknüpfung keinerlei inneren Beschränkung unterliegen, was aber die Wechselwirkung einer besonderen Anforderung unterstellt:

> „Beschränken sich indess auch alle diese Forderungen nur auf das innere Wesen des Menschen, so dringt ihn doch seine Natur beständig von sich aus zu den Gegenständen ausser ihm überzugehen, und hier kommt es nun darauf an, dass er in dieser Entfremdung nicht sich selbst verliere, sondern vielmehr von allem, was er ausser sich vornimmt, immer das erhellende Licht und die wohltätige Wärme in sein Innres zurückstrahle. Zu dieser Absicht aber muss er die Masse der Gegenstände sich selbst näher bringen, diesem Stoff die Gestalt seines Geistes aufdrücken und beide einander ähnlich machen. In ihm ist vollkommene Einheit und durchgängige Wechselwirkung, beide muss er also auch auf die Natur übertragen; in ihm sind mehrere Fähigkeiten, ihm denselben Gegenstand in verschiedenen Gestalten, bald als Begriff des Verstandes, bald als Bild der Einbildungskraft, bald als Anschauung der Sinne vor seine Betrachtung zu führen. Mit allen diesen muss er die Natur aufzufassen versuchen, nicht sowohl um sie von allen Seiten kennen zu lernen, als vielmehr um durch diese Mannigfaltigkeit der Ansichten die eigene innewohnenden Kraft zu stärken, von der sie nur anders und anders gestaltete Wirkungen sind. Gerade aber diese Einheit und Allheit bestimmt den Begriff der Welt. Allein auch ausserdem finden sich nun in eben diesem Begriff in vollkommenem Grade die Mannigfaltigkeit, mit welcher die äusseren Gegenstände unsre Sinne rühren, und das eigene selbstständige Daseyn, wodurch sie auf unsre Empfindung einwirken. Denn nur die Welt umfasst alle nur denkbare Mannigfaltigkeit und nur sie besitzt eine so unabhängige Selbstständigkeit, dass sie dem Eigensinn unsres Willens die Gesetze der Natur und die Beschlüsse des Schicksals entgegenstellt.“ (Humboldt 2012[1793], 96)

Für die Frage, in welcher Weise Humboldts Bildungsverständnis sich als Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen verstehen lässt, ist diese Stelle ebenso aufschlussreich wie für die im Anschluss zu behandelnde Frage nach dem mutmaßlich anderem Verständnis von *Welt* bei Hannah Arendt.

Die grenzenlose Mannigfaltigkeit der Welt bringt permanent die inneren Kräfte, die von sich aus dazu drängen, zu den Gegenständen überzugehen, in Unruhe. Bildung ist ein nie endgültig abschließbarer Prozess der Begegnung mit *Welt* in wechselnden Konstellationen von *äusseren Gegenständen*, denen das selbsttätige *Ich* seinen Stempel des Geistes aufdrückt, was im Ensemble der inneren Bildungskräfte eine Neuformierung der *Begriff[e] des Verstandes*, der *Bilder der Einbildungskraft* und der *Anschauung der Sinne* in ihren darüber sich ändernden gegenseitigen Wirkungskonstellationen bewirkt. Humboldts Bildungsbegriff zielt somit zuallererst auf eine Wirkung nach *Innen*, da die nach *Außen* zu den Gegenständen hindrängenden Kräfte ihre Er-

fahrungen und Erkenntnisse in *das erhellende Licht und die wohltätige Wärme in sein Innres* zurückholen müssen. Dieses Zurückholen ist eine Transformation der *Selbstverhältnisse,* die auch unter der Aufgabe steht, die Integrität der personalen Selbstverhältnisse zu gewährleisten, denn das *Ich* darf sich in der unendlichen Mannigfaltigkeit der Gegenstände und der unbeschränkten Freiheit der Begegnung mit ihnen nicht selbst verlieren. Transformation muss Integration sein. Eine Transformation von Weltverhältnissen im Sinne eines „Eingreifens“ *in* Welt ist bei Humboldt lediglich als Nebenwirkung vorgesehen. Die unübersehbare Mannigfaltigkeit der Welt ist gegeben, immer schon da. Handelt der Mensch, dann werden die Resultate des Handelns sofort Bestandteil der NichtMensch-Welt. Allenfalls über die „Spuren, des lebendigen Wirkens, die wir zurücklassen“ (ebd., 94) könnten Weltverhältnisse verändert werden, aber dem widmet Humboldt keine Aufmerksamkeit. *Welt* ist die Bedingung für den Bildungsgang des Subjekts, für die Entfaltung seiner Autonomie, Spontaneität und Vervollkommnung. Allenfalls mit der durch die Naturgesetze bedingten Widerständigkeit löst sich die Welt aus ihrer passiven Rolle, nur notwenige Bedingung für Bildung zu sein. Hier deutet sich ein entscheidender Unterschied zum Verständnis von Welt bei Arendt an, für die *Welt* nicht unabhängig vom Menschen in der Existenzweise eines passiven Objekts immer schon da ist, sondern für die *Welt* nur *im Handeln von Menschen* überhaupt existiert. Wie Steinbach herausgearbeitet hat, weist Arendt der *unabhängig* von menschlichem Handeln *nicht existenten* Welt sogar den Status eines Subjekts zu, da die Welt, als der nur dem Handeln und Sprechen von Menschen seine Existenz verdankende *Zwischen-Raum* die Menschen geradezu „ansprechen“ kann (Steinbach 2011, 78). Das markiert einen zweiten Unterschied: Da für Humboldt *Welt* alles ist, was *NichtMensch* ist, gehört das sich bildende Subjekt (das *Ich* oder *Selbst*) genausowenig zur Welt wie alle anderen Menschen. Damit kann ihnen im Verständnis von Humboldt keine Rolle im Bildungsprozess zukommen. Der Weg, andere Menschen zu verdinglichen, um sie zu einem Gegenstand in der Welt werden zu lassen, ist für Humboldt aus ethisch-moralischen Gründen versperrt, denn damit würde ein im Sinne Kants autonomes Subjekt fremden Zwecken unterworfen. Kurz: Bildung bedarf der Welt, aber nicht anderer Menschen. Ein dritter Unterschied kann bereits jetzt vorweggenommen werden: Da *Welt* bei Arendt in der Existenzweise des *Zwischen-Raums* zwischen Menschen von wechselnden Konstellationen von anwesenden Menschen in permanent wechselnden Situationen und Anlässen öffentlichen Handelns und Sprechens konstitutiv abhängig ist, gibt es Welt(en) für Arendt nur im Plural.

3.3 *Welt* in Hannah Arendts politischer Theorie: der öffentliche Raum zwischen Menschen als *Erscheinungsraum* von Singularität

„Welt“ ist in Hannah Arendts politischer Theorie ein zentraler Begriff. Obwohl sie in den einleitenden Bemerkungen zur *Vita activa* formuliert, dass dort von den Menschen, der Welt, der Erde und dem All ausdrücklich nicht die Rede sei, spielt *Welt* – und zwar die Welt der Menschen – dennoch eine zentrale Rolle in der Erläuterung der drei Grundtätigkeiten, die mit dem Begriff *Vita activa* „zusammengefaßt werden: Ar-

beiten, Herstellen und Handeln“ (Arendt 2016[1958], 16). Jeder dieser drei Tätigkeiten entspricht eine der spezifischen „Grundbedingungen [...], unter denen dem Geschlecht der Menschen das Leben auf der Erde gegeben ist“ (ebd.). Für die Tätigkeit des Arbeitens, die den biologischen Prozessen des menschlichen Körpers, wie Stoffwechsel, Wachstum Verfall und anderen geschuldet sind, nennt Arendt als Grundbedingung das Leben selbst. Es ist für ihr Verständnis von *Welt* nicht weiter relevant. Dagegen spielt *Welt* eine Rolle als Grundbedingung für die Tätigkeit des Herstellens, das eine „künstliche Welt von Dingen [produziert], die sich den Naturdingen nicht einfach zugesellen, sondern sich von ihnen dadurch unterscheiden, daß sie der Natur bis zu einem gewissen Grade widerstehen und von den lebendigen Prozessen nicht einfach zerrieben werden“ (ebd.). Diese künstliche Dingwelt „bietet Menschen eine Heimat, in dem Maße, in dem sie menschliches Leben überdauert, ihm widersteht und als objektiv-gegenständlich gegenübertritt“ (ebd.). Als Grundbedingung der Tätigkeit des Herstellens nennt Arendt die „Weltlichkeit, nämlich die Angewiesenheit menschlicher Existenz auf Gegenständlichkeit und Objektivität“ (ebd.). Von dieser Dingwelt, die die Menschen zwar bewohnen, unterscheidet Arendt aber eine Welt, die nicht wie die Dingwelt den Menschen objektiv gegenübersteht, sondern ohne dingliche Vermittlung „zwischen den Menschen [liegt]“ (Arendt 1989[1959], 18). Es ist die Welt der Tätigkeit des Handelns: „Das Handeln ist die einzige Tätigkeit der Vita activa, die sich ohne die Vermittlung von Materie, Material und Dingen direkt zwischen den Menschen abspielt“ (Arendt 2016[1958], 17). Als die dieser Tätigkeit entsprechende Grundbedingung nennt Arendt „das Faktum der Pluralität, nämlich die Tatsache, daß nicht ein Mensch, sondern viele Menschen auf der Erde leben und die Welt bevölkern“ (ebd.). Die Tatsache der Pluralität bedingt damit eine von der *Ding*-Welt differente *Menschen*-Welt, deren Besonderheit in der Tatsache begründet ist, dass nur in ihr „das Menschsein sich offenbart“ (ebd., 214). Das Spezifische an diesem Mensch-Sein liegt darin, dass nur dem Menschen – im Unterschied zu „allem Seienden“ und „allem Lebendigen“ – die Eigenschaft der „Einzigartigkeit“ zukommt: „Im Menschen wird die Besonderheit, die er mit allem Seienden teilt, und die Verschiedenheit, die er mit allem Lebendigen teilt, zur Einzigartigkeit, und menschliche Pluralität ist eine Vielheit, die die paradoxe Eigenschaft hat, daß jedes ihrer Glieder einzigartig ist“ (ebd.). Die mit der Tatsache der Pluralität gegebene Einzigartigkeit bedarf, um aktiv in Erscheinung zu treten, also sichtbar werden zu können, der besonderen menschlichen Tätigkeit des Handelns/Sprechens, welche sich direkt zwischen Menschen abspielt – also einer *Menschen-Welt*. *Diese* zwischen den Menschen befindliche Welt ist nun von bildungstheoretischer Relevanz, weil sie der exklusive Raum ist, in dem die an die Tatsache der Pluralität gebundene Einzigartigkeit jedes einzelnen Menschen *überhaupt* nur zur Erscheinung gebracht werden kann (ebd.; zum Folgenden Rebentisch 2022, bes. 29 ff. „Das Geschehen der Pluralität“). Denn einzig diese zwischenmenschliche Welt ist an die Tätigkeit von Handeln und Sprechen gebunden, nicht

aber an die Tätigkeiten von Arbeiten und Herstellen.[21] Und nur *Handeln-Können* und *Sprechen-Können* sind an den *Zwischen-Menschen-Raum* gebunden. Und da auch die Frage, wer der Mensch ist, nicht im privaten Raum von Familie oder im Denken, also dem einsamen Gespräch des Menschen mit sich selbst, beantwortet werden kann, bedarf die Suche nach darauf zu gebenden Antworten des öffentlichen Raums von Handeln und Sprechen:

> „Handelnd und sprechend offenbaren die Menschen jeweils, wer sie sind, zeigen aktiv die personale Einzigartigkeit ihres Wesens, treten gleichsam auf die Bühne der Welt, auf der sie vorher so nicht sichtbar waren […]. Im Unterschied zu dem, was einer ist, im Unterschied zu den Eigenschaften, Gaben, Talenten, Defekten, die wir besitzen und daher so weit zum mindesten in der Hand und unter Kontrolle haben, daß es uns freisteht, sie zu zeigen oder zu verbergen, ist das personale Wer-jemand-jeweilig-ist unserer Kontrolle entzogen, weil es sich unwillkürlich in allem mitoffenbart, was wir sagen oder tun." (Arendt 2016[1958], 219)

Wer also Aufschluss über die Frage haben will, *wer-er-als-eine(r)-ist*, oder Wer er/sie als ein *Jemand ist* (Kahl 2013b, 40), muss für andere auf der Bühne der *Zwischen-Menschen-Welt* in Erscheinung treten, denn die

> „Aufschluß-gebende Qualität des Sprechens und Handelns, durch die, über das Besprochene und Gehandelte hinaus, ein Sprecher und Täter mit in die Erscheinung tritt, kommt aber nur da ins Spiel, wo Menschen miteinander, und weder für- noch gegeneinander, sprechen und agieren." (Arendt 2016[1958], 220)

Das was Arendt mit „der personalen Einzigartigkeit des Wesens" jedes Menschen bezeichnet, wird in der Tradition der Pädagogik der Aufklärung, des deutschen Idealismus bis in die Gegenwart von kritischer Subjektphilosophie unter Topoi wie „das mit sich selbst identische Subjekt" bezeichnet. Ein solches Subjekt zu bilden – „hervorzubringen" wäre in diesem Zusammenhang der geradezu wider-sinnige Terminus –, darin sieht neuzeitliche Bildungstheorie ihre Aufgabe. Bei aller Unterschiedlichkeit der verschiedenen Vorstellungen, wie dies durch im weitesten Sinne pädagogische Interaktionen geschehen kann, sind sich alle Bildungstheorien darin einig[22], dass dies nicht auf einem Weg fremdbestimmter Einwirkung und technokratischer Herstellung geschehen dürfe, da dies mit den Bildungszielen von Autonomie, Mündigkeit und Selbstbestimmung, kurz der Freiheit des Subjekts im performativen Widerspruch stünde.[23] Seit Humboldt ist Bildung Selbst-Bildung. Für Hannah Arendt scheinen solche Fragen nicht von großer Relevanz zu sein. Mit der nur dem Menschen zukommenden Möglichkeit, Pluralität *als Einzigartigkeit* leben zu können, wird von ihr Einzigartigkeit quasi als anthropologisches Faktum, weil gleichursprünglich

21 Im arbeitsteiligen Herstellen von Produkten für die Ding-Welt müssen sich Menschen nur verständigen. Voraussetzung hierfür sind lediglich aspekthafte Antworten auf die Frage, was einer ist (etwa besondere Talente, Eigenschaften oder Qualifikationen).

22 Diese Problematik ist der Kern der seit den BOLOGNA-Prozessen geführten Debatten um „Bildung ODER Kompetenz?" (Pollak 2021).

23 Da Einwirkung konnotiert ist mit Überredung, Manipulation und Gewalt, was auch Arendts Verständnis von Freiheit zuwiderliefe

mit der Tatsache der Natalität gegeben, gesetzt (s. u.). Damit bleibt Einzigartigkeit aber *in concreto* unbestimmt, auch weil sie in ihrem Erscheinen kontingent abhängig ist von heterogenen, instabilen und flüchtigen Praxen[24] in damit situativ wechselnden *Erscheinungsräumen*. Ein Hinweis zur Lösung dieses Problems lässt sich den von Juliane Rebentisch vorgelegten „Auseinandersetzungen“ (Rebentisch 2022) mit Arendts Pluralitätsbegriff entnehmen. Der öffentliche Raum ist für Arendt „idealiter ein ‚Erscheinungsraum‘ [...] mit der primären Funktion, die Einzigartigkeit der Person zur Erscheinung zu bringen“ (ebd., 40). „Einzigartigkeit“ meint bei Arendt „nicht den kommunikativen Ausdruck einer Naturanlage [...], sondern den an die Ereignishaftigkeit des Pluralitätsgeschehens zurückgebundenen und damit wesentlich offen zu denkenden Weltzugang“ (ebd.). Rebentisch erläutert die bei Arendt sich hier anbietenden „zwei Interpretationen von Einzigartigkeit – zum Ersten als Expression einer Naturanlage, zum Zweiten als Potenzialität des Weltzugangs“ (ebd.) nun dahin gehend, dass Arendt nicht den Versuch unternimmt, „die Einzigartigkeit im biologisch vorgespurten ‚So-und-nicht-anders-Sein‘ der Person zu verankern“, weil ein solcher Versuch

> „nicht nur einen gewissen Essentialismus (und Authentizismus) [impliziert]; er hat auch den Preis, dass das kommunikative Miteinander, das Geschehen der Pluralität, systematisch an Bedeutung verliert. Die anderen sind im Kontext dieser Motive zum Publikum depotenziert, dem sich die vermeintlichen Eigenarten der Person durch ihr Handeln und Sprechen zwar deutlicher zeigen mögen als dieser selbst, das jedoch auf die Ausbildung dieser Eigenarten selbst keinen Einfluss hat.“ (Ebd., 42 f.)

Diese Lesart lehnt Rebentisch für Arendt ab, was aber der von Arendt dagegen verfolgten Lesart große bildungstheoretische Relevanz gibt:

> „Demgegenüber steht allerdings Arendts Begriff des Erscheinungsraums, den sie wesentlich durch eine aktives Miteinander bestimmt sieht. Ein Erscheinungsraum entsteht ihr zufolge nicht einfach dadurch, dass Menschen an einem Ort zusammenkommen, vielmehr bildet er sich erst aus dann, wenn ‚Menschen handelnd und sprechend miteinander umgehen‘ (VA 251). Erst dieses Miteinander schafft einen intersubjektiven Raum, in dem die Menschen nicht wie Dinge in einer gegeneinander gleichgültigen Weise vorhanden sind, sondern ausdrücklich vor- und füreinander in Erscheinung treten. Es handelt sich mithin um einen performativ, durch eine gemeinsame Praxis hervorgebrachten Raum, der sich im »Zwischen« personaler Beziehungen konstituiert, von deren fortgesetzter Aktualisierung er abhängig bleibt.“ (Ebd., 43).

3.4 Bildungstheoretische Implikationen und Anschlussmöglichkeiten des *Erscheinungsraums* für *Singularität*

Hier liegen bildungstheoretische Lesarten nahe, denn pädagogische Räume (dazu Schües 1997) sind per se keine gleichgültigen Beziehungsräume, sondern für- und aneinander *interessiert* gestimmte[25], also *normative* Räume, die – sofern sie Bildungs-

24 Hier wären Anschlüsse möglich an aktuelle Ansätze zu einem bei Benjamin, Bloch und Adorno ansetzendem porösen, fluiden und konstellativen Bildungsbegriff (Pollak & Spengler 2019).

25 Woraus sich pädagogische Anschlussmöglichkeiten an den Atmosphärenbegriff von Böhme (2017[1995]) ergeben.

und nicht Erziehungs- oder Unterrichtsräume sind – an der Ausbildung von personaler Singularität ein sie verbindendes Interesse haben. Vielleicht liegt hier der Gedanke nahe, für pädagogisch gestimmte *Räume* das *handelnd-und sprechend-miteinander-Umgehen* auf die Kernformel geisteswissenschaftlicher Pädagogik, den *Pädagogischen Bezug*, zu beziehen, den Herman Nohl bestimmt im

> „leidenschaftliche[n] Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen, daß er zu seinem Leben und seiner Form komme. Dieses erzieherische Verhältnis baut sich auf auf einer instinktiven Grundlage, die in den natürlichen Lebensbezügen der Menschen und ihrer Geschlechtlichkeit wurzelt." (Nohl 1981[1933], 22)

Die Bezüge zu Arendts Sicht der Grundlagen von Erziehung in der Verantwortung für „Leben und Werden des Kindes" (Arendt 2012[1958], 266) sind offenkundig. Ebenso die Parallelen von Nohls Sicht der pädagogischen Bedeutung der Liebe für Erziehung zu Hannah Arendt, wenn sie „unsere Haltung zu der Tatsache der Natalität" (ebd., 276) auf Erziehung bezieht:

> „In der Erziehung entscheidet sich, ob wir die Welt genug lieben, um die Verantwortung für sie zu übernehmen und sie gleichzeitig vor dem Ruin zu retten, der ohne Erneuerung, ohne die Ankunft von Neuen und Jungen, unaufhaltsam wäre. Und in der Erziehung entscheidet sich auch, ob wir unsere Kinder genug lieben, um sie weder aus unserer Welt auszustoßen und sich selbst zu überlassen, noch ihnen ihre Chance, etwas Neues, von uns nicht Erwartetes zu unternehmen, aus der Hand zu schlagen, sondern sie für ihre Aufgabe der Erneuerung einer gemeinsamen Welt vorzubereiten." (Arendt 2000[1958], 276)

Ein weiterer Anknüpfungspunkt zu Nohl führt über dessen Sicht einer mit (leidenschaftlicher) Liebe unterlegten „Bildungsgemeinschaft". Es sind die im *Pädagogischen Bezug* lauernden Probleme der pädagogischen *Antinomien* von Autorität und Freiheit oder von Leidenschaft und Verantwortung. Diese könnten auf der Folie von Arendts Aussagen zu Autorität und Totalitarismus[26] gedeutet werden. Eine andere Spur könnte zu Martin Buber führen, dessen Sicht auf Erziehung und Bildung als „dialogische Praxis" (Buber 1997[1923]) auf das Sprach-Handeln in pädagogischen „Zwischen-Räumen" gespiegelt werden könnte, dies unter der Heuristik eines Zusammenhangs mit aktuellen Ansätzen einer Resonanzpädagogik (Rosa 2016). Andererseits sind pädagogische Räume aber auch durch Konflikte und Antagonismen geprägte Räume. Singularitäten zeigen sich unvermeidbar – und gerade, wenn sie in performativer Freiheit vor anderen erscheinen und damit im Sinne von Arendt ver-handelt werden müssen – wechselseitig füreinander als Alteritäten im *Widerstreit* miteinander handelnd und sprechend. Das gibt Hannah Arendt in ihrer „*antagonistische*[n] Auffassung von Öffentlichkeit" (Reichenbach 2001, 202) recht, macht zugleich Riskanz und Kon-

26 So haben die Vorfälle nicht nur an der Odenwaldschule offenbart, wie sehr pädagogische Räume, deren Autoritätsansprüche nicht transparent gemacht und öffentlicher Kontrolle unterzogen werden, Gefahr laufen, „totale Institutionen" zu werden (Oelkers 2011).

tingenz zu konstitutiven Merkmalen von pädagogischen *Zwischen-Räumen*, da dort die Singularität von – wie Arendt sagt – erst werdenden, das heißt sich in diesem Sinne bildenden – Menschen immer wieder fraglich und zerbrechlich wird:

> „Das Risiko, als ein Jemand im Miteinander in Erscheinung zu treten, kann nur auf sich nehmen, wer bereit ist, in diesem Miteinander auch künftig zu existieren, und das heißt bereit zu sein, im Miteinander unter seinesgleichen sich zu bewegen." (Arendt 2016[1958], 220)

Bildungsverläufe sind daher riskant, weil kontingent im Verlauf und Ergebnis:

> „*Ein Jemand* zu sein ist weder selbstverständlich noch banal. Es ist ein Wagnis. Ein Jemand zu sein, bedeutet nicht eine Rolle zu spielen oder nur irgendwie zu funktionieren. Ein *Jemand* zu sein ist eine Antwort auf die ursprüngliche Verschiedenheit und Fremdheit eines jeden Menschen, mit der er zur Welt gekommen ist. Ein Gedanke, der im Zusammenhang der Debatten über Individualisierung und Heterogenität in den Schulen ganz aktuell werden müsste." (Kahl 2013b, 40)

Was es bedeutet, ein solches Wagnis einzugehen, wozu vor allem der Mut erforderlich ist, den wir aufbringen müssen „zu der Initiative, die wird ergreifen müssen, um uns auf irgendeine Weise in die Welt einzuschalten und in ihr die uns eigene Geschichte zu beginnen" (Arendt 2016[1958], 232), davon handeln die bedeutenden neuzeitlichen Bildungsromane seit Daniel Defoes *Robinson Crusoe*.[27]

4 Bildung als Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen bei Hannah Arendt: die Gestaltung von Bildungsbiographien im öffentlichen Raum

Auch für pädagogische Räume gilt, was Arendt für die Öffentlichkeit allgemein konstatiert:

> „Denn wie wohl die gemeinsame Welt den allen gemeinsamen Versammlungsort bereitstellt, so nehmen doch alle, die hier zusammenkommen, jeweils verschiedene Plätze in ihr ein, und die Position des einen kann mit der eines anderen in ihr so wenig zusammenfallen wie die Position zweier Gegenstände. Das von Anderen Gesehen- und Gehörtwerden erhält seine Bedeutsamkeit von der Tatsache, daß ein jeder von einer anderen Position aus sieht und hört. […] Nur wo Dinge, ohne ihre Identität zu verlieren, von Vielen in einer Vielfalt von Perspektiven erblickt werden, so daß die um sie Versammelten wissen, daß ein Selbes sich in ihnen in äußerster Verschiedenheit darbietet, kann weltliche Wirklichkeit eigentlich und zuverlässig in Erscheinung treten." (ebd., 71 f.)

27 Zu nennen wären klassisch *Wilhelm Meisters Lehr- und Wanderjahre, Anton Reiser, Der Grüne Heinrich* u. v. a. m. und in der Gegenwart *Faserland* oder *Elementarteilchen*.

Die *Welt* steht dem Menschen also nicht wie bei Humboldt *gegeben* gegenüber, sie ist für Arendt der Raum *zwischen* den Menschen, sie entsteht zum einen erst durch das Handeln (und Sprechen) von notwendig anwesenden Menschen und ist zum anderen der Raum, in dem Handeln erst möglich und sinnvoll ist. Hier lässt sich bereits eine weitere bildungstheoretische Implikation erkennen: Bei Humboldt ereignet sich Bildung – sofern sie als Änderung von Selbst-Welt-Verhältnissen verstanden wird – ausschließlich im (leiblichen) Innenraum des sich bildenden *Ich* durch die Spuren, die die Begegnung und Erfahrungen mit einer objektiv präexistenten und ihm gegenüberstehenden äußeren Welt bewirken. Anders bei Arendt: Übernimmt man die Bestimmung von *Bildung* als Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen des sich bildenden Menschen, so findet Bildung *im* Zwischen-Raum variabler Konstellationen von wechselnd anwesenden Menschen in zudem je nach Anlass differenten Situationen statt. Da erst in *diesen Konstellationen* die Welt *entsteht*, folgt daraus erstens, dass *Welt* nur im Plural existiert, weil je neu und anders entsteht. Es folgt zweitens, dass die pluralen Welten jeweils die inneren wie äußeren Bedingungen für das *Zum-Erscheinen-bringen* und *Ver-Handeln* von permanent im Prozess des Werdens befindlicher Singularität verändern, und es folgt drittens, dass – sofern Menschen diese pluralen Welten *miteinander* verhandeln, damit Welt-Verhältnisse auch gestaltet werden.[28] Das geht nun konform mit Arendts Sicht, dass öffentliches *Miteinander-Handeln-und-Sprechen* von Menschen *politisches* Handeln ist. Die Pointe einer solchen bildungstheoretischen Annäherung wäre, dass Bildung im Sinne von Hannah Arendts Verständnis des Ver-Handelns von Singularität im öffentlichen Handeln und Sprechen *politische Bildung* wäre, denn es geht dort um die im Sinne Arends politische „Gestaltung des gemeinsamen Lebens und der ‚gemeinsamen Welt'" (Jaeggi, zit. n. Heinbach 2020, 3 f.). Mit Bezug auf das Konzept von „Natalität und darin die Verwirklichung menschlicher Freiheit" (Heinbach 2020, 4) sieht Heinbach solche – jeweils einen Neuanfang machenden – Gestaltungsprozesse durch „normative Unbestimmtheit und zeitliche Unabgeschlossenheit" (ebd.) gekennzeichnet. Im Sinne des transformatorischen Bildungsbegriffs werden in der Gestaltung der gemeinsamen Welt dann nicht nur Weltverhältnisse transformiert, sondern auch die Selbstverhältnisse von je singulären Menschen: „Es ist das Spezifische des Menschen, dass er nicht als fertige und unabgeschlossene Entität auf diese Welt geboren wird, sondern sich verändert, sich fortlaufend neu herausbildet und erst in der Begegnung mit der Welt und den Anderen zu dem wird (‚in statu nascendi'), der er ist" (Springer 2018, 304). Die Potenz von Menschen, „als handelnde Personen […] ihr Leben und ihre Welt über den Verlauf des Lebens immer wieder neu gestalten" (Heinbach 2020, 5) zu können, führt Heinbach in ihrer Analyse der „Bedeutung des Arendt'schen Freiheitsbegriffs für die moderne Weiterbildungspolitik" (ebd.) auf Arendts Begriff der „Natalität" zurück. Dieser meint „die Gestaltung des Lebens durch das Immer-wieder-neu-Anfangen" (ebd.). Während – so Heinbach – Arendt dieses Immer-neu-anfangen-Können auf die politische Gestaltung des öffentlichen Raums bezog, schlägt Heinbach vor, das Natali-

28 Weil dadurch, wie Heinbach Caruso zitiert, „das Gesellschaftliche ‚verflüssigt' bzw. in Bewegung gesetzt wird" (Caruso, zit. n. Heinbach 2020, 6).

tätsprinzip auf die Gestaltung von Bildungsbiographien zu erweitern: „In beiden Fällen ist das Neu-Anfangen dann Ausdruck unserer Freiheit – unserer politischen Freiheit oder unserer Freiheit zur Gestaltung einer Bildungsbiographie“ (ebd.). Heinbach erläutert ihren Vorschlag an der Erwachsenenbildung. Wie oben zu zeigen versucht wurde, können aber den Aussagen der *Vita activa* grundsätzliche bildungstheoretische Implikationen entnommen werden. Wie dies konkret geschehen könnte, sei abschließend an zwei Beispielen stichworthaft erläutert.

4.1 Natalität und Bildung I: die pädagogische Bearbeitung der anthropologischen differentia spezifica in der *Einzigartigkeit der Person*

Nach Arendt sind die Tätigkeiten Arbeiten, Herstellen und Handeln „und die ihnen entsprechenden Bedingungen [...] nun nochmals in der allgemeinsten Bedingtheit menschlichen Lebens verankert, dass es nämlich durch Geburt zur Welt kommt und durch Tod aus ihr wieder verschwindet“ (Arendt 2016[1958], 17). In der Natalität liegt zum einen begründet, dass jeder Mensch „ein *initium*, ein Anfang und Neuankömmling in der Welt ist“ (ebd., 215). Zum anderen liegt in der *Natalität* auch die Tatsache der *Pluralität* begründet, nämlich die nur dem Menschen zukommende Potenz, *eigenartig* zu sein:

> „Unter ihnen [den Variationen und Verschiedenheiten des organischen Lebendigen; G. P.] wiederum ist es nur dem Menschen eigen, diese Verschiedenheit aktiv zum Ausdruck zu bringen, sich selbst von anderen zu unterscheiden und eventuell vor ihnen auszuzeichnen, und damit schließlich der Welt nicht nur etwas mitzuteilen – Hunger und Durst, Zuneigung oder Abneigung oder Furcht –, sondern in all dem auch immer zugleich sich selbst. Im Menschen wird die Besonderheit, die er mit allem Seienden teilt, und die Verschiedenheit, die er mit allem Lebendigen teilt, zur Einzigartigkeit, und menschliche Pluralität ist eine Vielheit, die die paradoxe Eigenschaft hat, daß jedes ihrer Glieder in seiner Art einzigartig ist.“ (Ebd., 214)

Dass jeder Mensch die mit allem Seienden geteilte Besonderheit und die mit allem Lebendigen geteilte Verschiedenheit als *Einzigartigkeit* realisiert, lässt sich als anthropologisch gegebene und bildungstheoretisch bedeutsame *differentia spezifica* der Gattung Mensch zu anderen Formen organischen Lebens sehen und ist in dieser allgemeinen anthropologischen Bestimmung ein allen Mitgliedern der Gattung zukommendes *abstraktes* Merkmal des Menschen. Als Mitglied der Gattung liegt in jedem neuen Menschen-Kind die Potenz zur Einzigartigkeit, die es aber als je Einzelne:r nicht anders wie *je einzigartig* erfüllen muss. Das heißt, jeder Mensch kann und muss die der Gattung zukommende Potenz, aus Besonderheit und Verschiedenheit *Einzigartigkeit* entstehen zu lassen, für sich nur *je einzigartig* realisieren. Solche *einzigartige Einzigartigkeit* nennt die Bildungstheorie seit der Aufklärung „Individualität“. Um also nicht selbstwidersprüchlich zu werden, kann das als *anthropologische differentia spezifica* zu sehende Gattungsmerkmal *prinzipiell* in keiner anderen Weise realisiert werden als wiederum nur je einzigartig. Das allgemeine Gattungsmerkmal erzwingt also eine ihm entsprechende Realisierung durch jeden einzelnen Menschen – in Anlehnung an Cassirer könnte man in Bezug auf *Einzigartigkeit* vom Wechselspiel

von *forma formans* und *forma formata*[29] in Bildungsprozessen sprechen. Die von jedem neuen Menschen-Kind notwendig zu vollziehende Aus- und Ein-Formung von *Einzigartigkeit* durch Bildung steht so gesehen für ein „Formgeschehen, für den ständigen Prozess einer immer neuen Formbildung, den ständigen Wechsel von Formbefestigung und Formerneuerung“ (Schwemmer o. J., 3). Es bleibt zukünftiger erziehungswissenschaftlicher Arendt-Forschung vorbehalten, Arendts mit dem Begriff der „Natalität“ verbundenes anthropologisches Konzept der Einzigartigkeit bildungstheoretisch auf das dreifache Formgeschehen von Formbildung, Formbefestigung und Formerneuerung zu untersuchen. Auch der von Arendt an die Natalität gebundene Freiheitsbegriff, der das Einen-Anfang-machen-Können radikal nimmt, wäre auf das dreifache Formgeschehen von Bildung zu untersuchen:

> „Mit der Erschaffung des Menschen erschien das Prinzip des Anfangs, das bei der Schöpfung der Welt noch gleichsam in der Hand Gottes und damit außerhalb der Welt verblieb, in der Welt selbst und wird ihr immanent bleiben, solange es Menschen gibt; was natürlich letztlich nichts anderes sagen will, als daß die Erschaffung des Menschen als eines Jemands mit der Erschaffung der Freiheit zusammenfällt.“ (Arendt 2016[1958], 216)

Wenn *Bildung* als die jedem neuen Menschen qua Natalität zukommende und zu verantwortende Aufgabe gesehen wird, sich *als Jemand* in einzigartiger Einzigartigkeit zu erschaffen, dann liegt die Vermutung nahe, dass Bildung verwoben[30] ist in den Prozess, den Arendt mit „zweite Geburt“ des Menschen beschreibt:

> „Sprechend und handelnd schalten wir uns in die Welt der Menschen ein, die existierte, bevor wir in sie geboren wurden, und diese Einschaltung ist wie eine zweite Geburt, in der wir die nackte Tatsache des Geborenseins bestätigen, gleichsam die Verantwortung dafür auf uns nehmen.“ (Ebd., 215)

4.2 Natalität und Bildung II: Bildung als das Weben des Netzes von Lebensgeschichten

Mit dem Geborenwerden eines neuen Menschen-Kindes ist ein Anfang gesetzt, in dem gleichursprünglich ein Antrieb liegt, sich sprechend und handelnd in die Welt, in die hineingeboren sich das Menschen-Kind vorfindet, einzuschalten:

> „In diesem ursprünglichsten und allgemeinsten Sinne ist Handeln und etwas Neues Anfangen dasselbe; jede Aktion setzt vorerst etwas in Bewegung, sie agiert im Sinne des lateinischen *agere*, und sie beginnt und führt etwas an im Sinne des griechischen αρχειν. Weil jeder Mensch auf Grund des Geborenseins ein *initium*, ein Anfang und Neuankömmling in der Welt ist, können Menschen Initiative ergreifen, Anfänger werden und Neues in Bewegung setzen.“ (Ebd.)

---

29 „Wie die scholastische Metaphysik den Gegensatz zwischen dem Begriff der ‚natura naturata‘ und der ‚natura naturans‘ geprägt hat, so muß die Philosophie der symbolischen Formen zwischen ‚forma formans‘ und ‚forma formata‘ unterscheiden. Das Wechselspiel zwischen beiden macht erst den Pendelschlag des geistigen Lebens selbst aus. Die ‚forma formans‘, die zur ‚forma formata‘ wird, die um ihrer eigenen Selbstbehauptung willen zu ihr werden muß, die aber nichtsdestoweniger in ihr niemals gänzlich aufgeht, sondern die Kraft behält, sich aus ihr zurückzugewinnen, sich zur ‚forma formans‘ wiederzugebären – dies ist es, was das Werden des Geistes und das Werden der Kultur bezeichnet“ (Cassirer 1995[1928], 17 f.).

30 Vgl. dazu Springer (2018, 240 ff.), „Natalität als Prinzip – Die ‚Zweite Geburt‘ des Menschen“.

Sicherlich ist hier von Arendt nicht der an weitreichende Prämissen und folgenreiche Konsequenzen gebundene Handlungsbegriff[31] gemeint, der Intentionalität, Zweck-Mittel-Rationalität und Verantwortungsethik erfordert. Handeln als „aus eigener Initiative etwas Neues anfangen" (ebd., 226), meint, als lebendiger Organismus tätig sein, das heißt mit den an den Leib gebundenen unzähligen ganzheitlich-rückgekoppelten Assimilations- und Akkomodationsprozessen, die netzwerkartig ineinandergreifen und zudem verwoben sind in die äußeren Lebensbedingungen von Erde, Ding-Welt und Welt, *sein Leben* zu *erhalten*. In diesem synästhetischen Tätigsein *bildet* der neue Mensch sich mit diesem Tätig-Sein in das „Bezugsgewebe menschlicher Angelegenheiten" (ebd.) hinein, das

> „allem einzelnen Handeln und Sprechen voraus[geht], so daß sowohl die Enthüllung des Neuankömmlings durch das Sprechen wie der Neuanfang, den das Handeln setzt, wie Fäden sind, die in ein bereits vorgewebtes Muster geschlagen werden und das Gewebe so verändern, wie sie ihrerseits alle Lebensfäden, mit denen sie innerhalb des Gewebes in Berührung kommen, auf einmalige Weise affizieren. Sind die Fäden erst zu Ende gesponnen, so ergeben sie wieder klar erkennbare Muster bzw. sind als Lebens*geschichten* erzählbar." (Ebd., 226)

Dass Lebens*geschichten* erzählbar werden, setzt ihre Verfügbarkeit voraus. Sowohl die kognitive Verfügbarkeit des Erinnerns der an den Lebens*lauf* wie Perlen geknüpften Ereignisse und Stationen, wie ihre emotionale und affektive Verfügbarkeit für eine durch Sinneinschreibung hergestellte Verknüpfung der Ereignisse und Stationen zu einer Lebens*geschichte*. Durch Erzählung der Lebens*geschichte* wird die personale Einzigartigkeit jedes menschlichen Wesens auf die „öffentliche Bühne der Welt" gebracht, was aber an die Bereitschaft, die je eigenartige Geschichte erzählen zu wollen, ebenso gebunden ist, wie an die Anwesenheit anderer. Ohne diese Bereitschaft und ohne die Anwesenheit anderer, bleibt die personale Einzigartigkeit unaussprechbar. Obwohl sie in jedem öffentlichen Handeln und Sprechen sich „mitoffenbart" (ebd., 219), ist sie dem Handelnden in actu unverfügbar. Sie verfügbar zu machen, setzt die Resonanz Anderer voraus. Ein institutionalisierter Kontext solcherart Resonanz sind – im Sinne Arendts – öffentliche Welt-Bildungs-Räume, in denen nicht die Vergewisserung über die Tätigkeiten des Arbeitens und Herstellens das pädagogische Interesse leitet, sondern die dialogische Verfügbarmachung einzigartiger Lebensgeschichte(n). Damit sind Bildungs-Räume an die Anwesenheit anderer gebunden. Werden Lebensgeschichten im privaten Raum der Familie erzählt, verbleibt Bildung im vorpolitischen Raum. „Essentiell" für das „politische Handeln, das Arendt im Blick hatte" (Heinbach 2020, 6) sind aber das „Gespräch mit einem anderen Menschen wie auch dessen Reaktion auf unsere eigenen Beiträge" (ebd.) in öffentlichen Bildungsräumen:

31 „Das ursprünglichste Produkt des Handelns ist nicht die Realisierung vorgefaßter Ziele und Zwecke, sondern die von ihm ursprünglich gar nicht intendierten Geschichten, die sich ergeben, wenn bestimmte Ziele verfolgt werden, und die sich für den Handelnden selbst erst einmal wie nebensächliche Nebenprodukte seines Tuns darstellen mögen" (Arendt 2016[1958], 226).

> „Dieses Gegenüber zu treffen, bedarf eines Raums: Freiheit entsteht demnach dort, wo Räume geschaffen werden, handeln zu können – und auch Bildung wird dort möglich, wo Bildungsräume geschaffen werden […]. In diesen Räumen kann das Prinzip der Natalität ‚zur Geltung' kommen: Im Zusammenspiel mit Anderen realisiert sich Freiheit, denn niemand kann in Arendts handlungsorientiertem Verständnis des Begriffs alleine frei sein." (Ebd.)

Erwachsenenbildung ist in diesem Sinne immer politische Bildung, weil sie das Gespräch über die Frage, wer-eine(r)-ist, in einem öffentlichen Raum der Realisierung von Freiheit durch Bildung ermöglicht.

Literatur

Adorno, T. W. (1970a[1966]). *Erziehung nach Auschwitz*. In T. W. Adorno. *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 88–104.

Adorno, T. W. (1970b[1966]). *Erziehung zur Mündigkeit*. In T. W. Adorno. *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 133–147.

Adorno, T. W. (1972[1959]). *Theorie der Halbbildung*. In T. W. Adorno. *Gesammelte Schriften. Soziologische Schriften I. Bd. 8*. Frankfurt/: Suhrkamp, 93–121.

Andresen, S., Casale, R., Gabriel, T., Horlacher, R., Larcher Klee, S. & Oelkers, J. (Hrsg.) (2009). *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Weinheim & Basel: Beltz.

Arendt, H. (1962[engl. 1955]). *Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft*. Frankfurt/M.: Europäische Verlagsanstalt.

Arendt, H. (1989[1959]). Gedanken zu Lessing. Von der Menschlichkeit in finsteren Zeiten. In H. Arendt, *Menschen in finsteren Zeiten*. München: Piper, S. 17–48.

Arendt, H. (2000[1958]). Die Krise in der Erziehung. In H. Arendt. *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken 1*. München: Piper, 255–276.

Arendt, H. (2006[1964]). *Eichmann in Jerusalem. Ein Bericht von der Banalität des Bösen*. München: Piper.

Arendt, H. (2016[1958]). *Vita activa oder vom tätigen Leben*. München: Piper.

Benjamin, W. (1979[1914/1915]). Die religiöse Stellung der neuen Jugend. In W. Benjamin. *Über Kinder, Jugend und Erziehung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 18–20.

Benner, D. (2015). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Bernfeld, S. (1967[1925]). *Sisyphos oder dir Grenzen der Erziehung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Bloch, E. (1959). *Das Prinzip Hoffnung. In fünf Teilen. 2 Bände* (GS Bd. 5). Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Böhm, W. (2005). *Wörterbuch der Pädagogik*. Stuttgart: Alfred Kröner.

Böhm, W., Fuchs, B. & Seichter, S. (Hrsg.) (2009). *Hauptwerke der Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.

Böhme, G. (2017[1995]). *Atmosphäre. Essays zur neuen Ästhetik*. Berlin: Suhrkamp.

Braunmühl, E. von (1975). *Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung*. Weinheim und Basel: Beltz.

Brumlik, M. (1992). Zur Zukunft pädagogischer Utopien. *Zeitschrift für Pädagogik, 38*(4), 529–545.

Buber, M. (1997[1923]). *Ich und Du*. Gerlingen: Lambert Schneider.

Cassirer, E. (1995[1928]). *Nachgelassene Manuskripte und Texte. Band 1: Zur Metaphysik der symbolischen Formen*. (hrsg. v. J. Michael Krois u. a). Hamburg: Felix Meiner.

Comenius, J.-A. (1978[1658]). *Orbis sensualium pictus*. Dortmund: Harenberg.

Dolch, J. (1959). *Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte*. Ratingen: Henn.

Fichte, J. G. (1808). *Reden an die deutsche Nation*. Berlin: Realschulbuchhandlung.

Firla, A. (2012). *Der pädagogische Verantwortungsbegriff im Denken Hannah Arendts: Zwischen Politik und Pädagogik*. Saarbrücken: AV AkademikerVerlag.

Heinbach, G. (2020). Die Mitgift des Neuanfangs. Zur Bedeutung des Arendt'schen Freiheitbegriffs für die moderne Weiterbildungspolitik. *Magazin erwachsenenbildung.at,* 39, 2–8.

Hellekamps, S. (2006). Hannah Arendt über die Krise in der Erziehung – Wiedergelesen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9*(3), 413–423.

Herbart, J. F. (1989[1806]). Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. In K. Kehrbach & O. Flügel (Hrsg.). *Sämtliche Werke. Band 2*. Aachen: Scientia.

Hermenau, F. (2003). „Im Grund erziehen wir immer schon für eine aus den Fugen geratene Welt“. Zum Verhältnis von Politik und Erziehung bei Immanuel Kant und Hannah Arendt. In H. Eidam & F. Hermenau (Hrsg.). *Praktische Philosophie und Pädagogik*. Kassel: University Press, 146–155.

Heydorn, H.-J. (1972). *Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Horn, K.-P., Kemnitz, H., Marotzki, W. & Sandfuchs, U. (Hrsg.) (2012). *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft, 3 Bände*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Humboldt, W. von (2002 [1792]). *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen*. Stuttgart: Reclam.

Humboldt, W. von (2012[1793]). Theorie der Bildung des Menschen. In H. Hastedt (Hrsg.). *Wilhelm von Humboldt. Was ist Bildung? Eine Textanthologie*. Stuttgart: Reclam, 93–99.

Kahl, R. (2006). Liebe zur Welt. Hannah Arendt wäre am 14. Oktober 100 Jahre alt geworden – ihre Inspiration für die Pädagogik ist erst noch zu entdecken. *Pädagogik,* H. 10, 38–43.

Kahl, R. (2013a). Denken – Oder: Wie Neues zur Welt kommt. Pädagogische Meditationen mit Hannah Arendt – Teil 1. *Pädagogik*, H. 5, 36–39.

Kahl, R. (2013b). Autorität – Oder: Was es heißt, erwachsen zu sein. Pädagogische Meditationen mit Hanna Arendt – Teil 2. *Pädagogik*, H. 6, 38–42.

Kant, I. (1964[1803]). *Über Pädagogik. Werke in 6 Bänden (Bd. VI)*. Darmstadt: wbg, 691–761.

Koller, H.-C. (2018). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.

Korczak, J. (1967[1919]). *Wie man ein Kind lieben soll*. Göttingen: Vandenhoek & Ruprecht.

Lenzen, D. (Hrsg.) (1983 ff.). *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung, 11 Bände*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Mönig, J. M. (2017). *Vom „oikos" zum CYBERSPACE. Das Private in der politischen Philosophie Hannah Arendts*. Bielefeld: transcript.

Nietzsche, F. (1980[1872]). Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten. In F. Nietzsche. *Werke in sechs Bänden. Fünfter Band*. München und Wien: Carl Hanser, 175–263.

Nohl, H. (1981[1933]). Die Theorie der Bildung. In H. Nohl & L. Pallat (Hrsg.). *Handbuch der Pädagogik, Erster Band*. Weinheim und Basel: Beltz, 3–80.

Oelkers, J. (2011). *Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz.

Pollak, G. (2006). Hannah Arendt. „Ich will verstehen". In C. Boeser & B. Schaufler (Hrsg.). *Vorneweg & mittendrin. Porträts erfolgreicher Frauen*. Königstein/Ts.: Ulrike Helmer, 171–180.

Pollak, G. (2021). Der kompetenztheoretische Bildungsbegriff. In HRK (Hrsg.). *Der deutsche Hochschulqualifikationsrahmen. Theorie und Praxis (= Beiträge zur Hochschulpolitik 1)*. Berlin: HRK, 95–158.

Pollak, G. & Spengler, A. (2019). Bildung in fluider und poröser Konstellation: Adorno, Benjamin, Foucault und Bloch. In M. Oberlechner & R. Schneider-Reisinger (Hrsg.), *Fluidität bildet. „Pädagogisches Fluid" – Fluidität in Bildungsprozessen*. Baden-Baden: Nomos, 39–56.

Rebentisch, J. (2022). *Der Streit um Pluralität. Auseinandersetzungen mit Hannah Arendt*. Berlin: Suhrkamp.

Reichenbach, R. (2001). Die Arena der Weltlichkeit: Hannah Arendt als Pädagogin des Öffentlichen. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 77*(2), 201–219.

Rosa, H. (2016). *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert*. Weinheim und Basel: Beltz.

Sander, H. (1975). Rede des „Aktionsrates zur Befreiung der Frauen" bei der 23. Delegiertenkonferenz des SDS im September 1986 in Frankfurt am Main. In Frankfurter Frauen (Hrsg.). *Frauenjahrbuch 1*. Frankfurt/M.: Roter Stern, 10–15.

Schleiermacher, F. D. E. (1957[1826]). *Pädagogische Schriften. 1. Band*. Düsseldorf und München: Küpper.

Schües, C. (1997). Hannah Arendt: Die Bewahrung des Neuen. In J. Ecarius & M. Löw (Hrsg.). *Raumbildung Bildungsräume. Über die Verräumlichung sozialer Prozesse*. Opladen: Leske+Budrich, 123–145.

Schües, C. (2008). Aufgaben philosophischer Bildung: Theodor W. Adorno und Hannah Arendt. In R. Rehn & C. Schües (Hrsg.). *Bildungsphilosophie. Grundlagen, Methoden, Perspektiven*. Freiburg i. Br.: Alber, 136–158.

Schwemmer, O. (o. J.). *Ernst Cassirer und die zwei Kulturen*. (Humboldt-Universität zu Berlin. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjAgfn5xdz5AhWIm6QKHXieA9cQFnoECAcQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.philosophie.hu-berlin.de%2Fde%2Fforschung%2Fdrittmittelprojekte%2Fernst-cassirer-nachlassedition%2Flehre%2Fvorlesungstext6&usg=AovVaw0DSS-TiPHMg7APW30gx_UR

Springer, K. (2018). *Natalität als Grundstruktur des Daseins in der Philosophie Hannah Arendts*. Dissertation Universität Stuttgart. https://elib.uni-stuttgart.de/bitstream/11682/9857/1/Springer_Dissertation_Hannah_Arendt_Natalitaet.pdf

Steinbach, W. (2011). *Der Weltbegriff bei Humboldt und Arendt – ein Vergleich aus bildungstheoretischer Perspektive*. Diplomarbeit Universität Wien. https://core.ac.uk/download/pdf/11596996.pdf

Beglaubigungen der Freiheit. Philosophische und religiöse Wurzeln der politischen Bildung und Kritik. Ein Vorschlag[1]

Andreas Seiverth

Für Tilman Evers,
dem Kollegen und Freund
zum 80. Geburtstag

I Machtfragen und Identitätsentwürfe – Historische Rekonstruktionsskizze zum politischen Theoriediskurs

„Hier handelt es sich nicht um das erste beste,
sondern um die Frage, wie man leben soll."
(Platon, DS 352d)

„Denn Regieren und Regiertwerden gehört nicht nur zu den
notwendigen, sondern auch zu den nützlichen Dingen."
(Aristoteles, POL 1323a)

Die Entwicklung eines eigenständigen politischen Theoriediskurses hat einen historischen Ort und eine gesellschaftliche Funktion: Zum Gegenstand der Reflexion wird Politik im 5. und 4. Jahrhundert v. Chr. zum ersten Mal in Athen; die Dialoge Platons und die Figur des Sokrates repräsentieren ihre erste rhetorische und philosophische Gestalt. Die Praxis der Vernunft findet ihre Gegenstände nicht mehr nur in der Konstruktion mathematischer Gesetze und der Beobachtung der Planetenbahnen, sondern auch in der Klärung von alltäglich gebrauchten Begriffen, in denen sich das Zusammenleben der Menschen artikuliert. Die distanziert-reflexive Haltung der Weisen gegenüber den Naturerscheinungen wird zum Modell einer praktischen Einstellung gegenüber einer vorgefundenen Lebenspraxis, die dadurch ihrer natürlichen Selbstverständlichkeit entkleidet und fragwürdig wird.

Dieser veränderten Praxis der Vernunft geht die Erfahrung voraus, dass die politischen Herrschaftsformen, die Bedingungen des Zusammenlebens in gewaltsamen Verfassungskämpfen und Revolutionen zum Gegenstand aktiven Handelns werden und sich dadurch verändern lassen. Die sozialstrukturellen Entwicklungen seit der Mitte des 8./7. Jahrhunderts v. Chr. Hatten durch die gewaltsame direkte Aneignung der bäuerlichen Produktion und durch Abgabepflichten eine „verselbständigte politi-

1 Der Beitrag ist einer größeren unvollständigen Abhandlung aus dem Jahr 2015 entnommen und steht im Zusammenhang mit dem Versuch, in der Werkstatt kritische Bildungstheorie zu einer historisch-systematischen Rekonstruktion eines Bildungsbegriffs beizutragen, der sich explizit auf erwachsene Bürgerinnen und Bürger bezieht, indem er geschichtlich weit hinter die Aufklärung des 18. Jahrhunderts zurückgreift, die gemeinhin als Begründungsepoche für die Erwachsenenbildung gilt.

sche Herrschaft“ (Kippenberg 1977, 30) ermöglicht und die Strukturen segmentärer, auf Verwandtschaftsbeziehungen gegründeter Solidarität der frühen Stammesgesellschaften in politische Herrschaftsverbände transformiert. Deren wichtigstes Kennzeichen war zum einen die Sklaverei, die in dieser Zeit vor allem aus der Verschuldung ehemals freier Bürger hervorgegangen war, und zum anderen die dichotome Verteilung des Reichtums, die die egalitären Prinzipien der Stammesgesellschaften aufhob. Mit der schon lange Zeit vorher verbreiteten Sklaverei war zudem „untrennbar die Idee eines in Geld ausdrückbaren Werts eines Menschen verbunden“ (ebd., 40); es hatte sich aber auch „in der aufgeklärten Atmosphäre der antiken Stadt eine spezifisch revolutionäre Tradition der Landlosen gebildet, die sich weit über den Rahmen der antiken Gesellschaft hinaus verbreitet hat“ (ebd., 12). Die vorausgegangenen Gesetzesreformen, wie beispielsweise die des Solon, kamen nur durch drohende Aufstände des Volkes zustande und erfüllten sowohl ökonomische als auch politische egalitäre Forderungen jeweils nur soweit, um „das durch die Krise heraufgeführte Ungleichgewicht in der Gesellschaft zu korrigieren […], ohne die eigentlichen Ursachen dieser Krise selbst zu beseitigen“ oder gar die „in mehreren Generationen durchgesetzte gewaltsame Aneignung des Grundbesitzes“ (Will 1977, 115) zu beseitigen.[2]

Die Macht des politischen Handelns der Menschen fand ihre erste Verkörperung in der Figur der „Gesetzgeber“, die sowohl als mythische Gestalten wie auch als reale historische Akteure zugleich die Spontaneität des Handelns zum Ausdruck bringen. Für die Tradition des politischen Denkens in Griechenland ist die Figur des Gesetzgebers mit Solon deshalb verbunden, weil er ihr als „Neubegründer der *polis*, ja […] als ‚Begründer der Demokratie‘ galt“ (ebd., 120)[3]. Das entscheidende politische Instrument dafür war die „geschriebene Gesetzgebung“, die „als die wirkliche und definitive Geburtsstunde der *polis*“ galt, weil sie „im wahrsten Sinne des Wortes die Gemeinschaft der vor dem Gesetz gleichen Bürger“ begründete. „Sie zerbrach die alten traditionellen Abhängigkeitsbeziehungen und begründete somit wirklich die Freiheit des Bürgers im Schoße der Stadt, d. h. der Bürger in ihrem Verhältnis untereinander“ (ebd., 121)[4]. Zum verehrten Gesetzgeber und Reformer wurde Solon deshalb, weil er *das ökonomische Verschuldungsprinzip*, das auf der persönlichen Schuldknechtschaft und Versklavung der Schuldner beruhte, aufhob und *auf dieser Grundlage eine politische Verfassung etablierte*, deren Kern darin bestand, die niedrigste Klasse, die Theten, in die Volksversammlung und zum Heer einzubeziehen. Die politische Machtausübung gründete sich damit prinzipiell, trotz Weiterbestehen rechtlicher Privilegien der beiden obersten Klassen, auf den *demos*, das Volk (Rostovtzeff 1971[1941], 238).[5]

2 Vgl. zur geschichtlichen Entwicklung Rostovtzeff (1971[1941]), zu den Klassenkämpfen und den Solonischen Reformen (ebd., 233–239).

3 Zur Reformpolitik Solons (Meier 2012[1993]).

4 Für die jüdische Tradition fungiert Mose als jener Gesetzgeber, der den Willen Gottes in Gestalt der auf steinerne Tafeln geschriebenen Zehn Gebote dem Volk Israel vorstellt.

5 594 zum Archon (dem Leiter der politischen Angelegenheiten der Polis) gewählt, setzte Solon „die Milderung der Strenge des Gesetzes, das damals das Verhältnis von Schuldner und Gläubiger in Attika regelte“ (Rostovtzeff 1971[1941], 238), durch. „Landstücke, die den Reichen verpfändet waren, wurden den Eigentümern zurückgegeben, *und deren Schulden wurden gestrichen*. […] Leibeigenschaft und Sklaverei infolge von Verschuldung wurden für alle Zukunft abgeschafft“ (ebd.; Hervorh. d. Verf.). Das Verbot der Versklavung von *Volksgenossen*, das Verbot der Sklaverei nach innen, machte die Zufuhr von Sklaven von außen und damit Kriege, umso notwendiger.

Zum Kennzeichen der athenischen Demokratie wurde nach den Perserkriegen dann jedoch die enge Verbindung mit einer imperialen Strategie; die Demokratie nach innen implizierte – unter der fortwährenden Drohung neuer Angriffe durch das persische Großreich – ihre Negation gegenüber den früheren Verbündeten. „Athen wurde der Mittelpunkt eines großen Reiches, selber eine Demokratie, aber mit einer Anzahl von abhängigen Staaten, die es in allen Angelegenheiten außer in solchen von rein örtlichem Interesse regierte, so dass sie ihrer politischen Unabhängigkeit beraubt wurden“ (ebd., 299). Die durch Perikles verkörperte Glanzperiode der kulturellen Entwicklung Athens stützte sich auf die Gleichzeitigkeit von Demokratie und Imperialismus. Die für die politische Theoriebildung durch Platon und Aristoteles bestimmende historische Erfahrung wurde die Tatsache, dass die „ehrgeizige Außenpolitik“ und ihre „geradlinige Entwicklung [...] hauptsächlich von den niederen Klassen geleitet [wurde] – von den Bürgern, die mit Seefahrt, Handel und Gewerbe zu tun hatten. Sie waren die Herren, alle öffentlichen Einrichtungen wurden auf ihr Betreiben im Geiste der extremen Demokratie umgebildet“ (ebd., 303).

Mit ihrer Macht, *Gesetze zu geben*, praktizieren die Gesetzgeber die Unabhängigkeit gegenüber den natürlichen und den historischen gesellschaftlichen Lebensbedingungen und schaffen eine neue, eine *künstliche* Realität: eine Welt, in der die Spontaneität der Vernunft zur legitimen Gewalt geworden ist. Das Ungeheuerliche dieser Form der Selbstermächtigung des Menschen und seiner kulturellen Erfolgsgeschichte artikuliert der Chor in der Antigone des Sophokles, indem er im Modell der Gesetzesübertretung der Antigone, die das Gebot des Herrschers Kreon missachtete, die *ambivalente Fortschrittsgeschichte und die Autonomisierung der menschlichen Gattung reflektiert*: „Viel Ungeheures ist, doch nichts / So Ungeheures wie der Mensch. / [...] Auch die Sprache und den windschnellen Gedanken und den städteordnenden Sinn / bracht er sich bei, und unwirtlicher Fröste / Himmelsklarheit zu meiden und bösen Regens / Geschosse, allerfahren. Unerfahren / Geht er in nichts dem Kommenden entgegen. / Vor dem Tod allein / Wird er sich kein Entrinnen verschaffen. / Aus Seuchen aber, unbewältigbaren, / Hat er sich Auswege / Ausgesonnen“ (Sophokles, Verse 332 f., 353–364)[6]. Die Tragödie, die die Zuschauer im Spiegel des zum Schauspiel transformierten Mythos mit der Handlungsmächtigkeit und den Handlungsfolgen des Menschen und mit dem Konflikt zwischen geschriebenen, von Herrschern erlassenen, und der Berufung auf „ewige, ungeschriebene Gesetze“ (Antigone) konfrontiert, wird als Medium der kollektiven Selbstreflexion zugleich zur öffentlichen Selbsterfahrungs- und Bildungsinstanz des politischen Gemeinwesens, der Stadt Athen.

Dass die Dichter nicht die Erzieher der Stadt sein können und sein dürfen, ist eine der zentralen Thesen, die Platon in seinem opus magnum, der Politeia, im Zusammenhang mit der Frage entwickelt, wie und mit welchen Mitteln die *Wächter des Staates*, die den zweiten Stand nach den Regierenden und neben den Bürgern bilden, erzogen werden sollen. Die Erzählungen von überlieferten Mythen, die Titanenkämpfe und Götterintrigen, die Heroengeschichten und ihre Darstellungen, dürfen in

6 Die Tragödie wurde im Jahr 442 uraufgeführt.

> „unserem Staat sich nicht hören lassen, mögen nun die Erzählungen allegorisch gemeint sein oder nicht. Denn der jugendliche Hörer ist nicht imstande zu entscheiden, was Allegorie ist und was nicht, sondern was er in solchem Alter in seinen Vorstellungkreis aufgenommen hat, das bleibt in der Regel auch unauslöschbar und unwandelbar haften. Darum kommt wohl alles darauf an, dass, was sie zuerst zu hören bekommen, möglichst schön ersonnene Erzählungen von durchaus sittsamer Art sind." (Platon, DS 378d-e)

Die Begründung für diese Form der Rationalisierung der Erziehungsmittel ergibt sich aus der methodischen Position, die die Dialogpartner einnehmen und ist verbunden mit der Aufgabe, die sich ihnen stellt:

> „[Wir] sind jetzt nicht Dichter, sondern Gründer eines Staates. Den Gründern aber liegt es ob, die Grundsätze zu kennen, die für die Darstellungen der Dichter maßgebend sein sollen und von welchen sie nicht abweichen dürfen, selber aber brauchen sie keine Erzählungen zu dichten." (Ebd.)

Die methodische Haltung der Staatsgründung, von der aus die Frage gestellt wird, was Gerechtigkeit sei, und in welchem Staat sie verwirklicht werden könne, also das übergreifende Thema des Dialogs, ist mehr als eine imaginierte Machtposition und mehr als eine theoretische Fiktion; sie verfolgt vielmehr eine auf konkrete politische Gestaltungspraxis zielende Intention: Gegen Ende seines Lebens reflektiert Platon seine eigene Entwicklung, die aufgrund seiner Herkunft aus einer alten attischen Familie in eine politische Laufbahn hätte münden sollen; aber seine zeitdiagnostischen Beobachtungen brachten ihn zu der

> „Überzeugung, dass alle jetzigen Staaten samt und sonders politisch verwahrlost sind, denn das ganze Gebiet der Gesetzgebung liegt in einem Zustand darnieder, der ohne eine ans Wunderbare grenzenden Veranstaltung im Bunde mit einem glücklichen Zufall geradezu heillos ist. Und so sah ich mich denn zurückgedrängt auf die Pflege der echten Philosophie, der ich nachrühmen konnte, dass sie die Quelle der Erkenntnis ist für alles, was im öffentlichen Leben sowie für den Einzelnen als wahrhaft gerecht zu gelten hat" (Platon 7, Brief zit. n. Wilpert 1961, VII).

Eine neue und rational begründete Gesetzgebung und die Errichtung eines neuen Staatswesens wird daher für Platon zu einer ebenso dringlichen wie fast unlösbaren Aufgabe, soll die Welt von ihren Leiden erlöst werden können:

> „Es wird also die Menschheit, so erkläre ich, nicht eher von ihren Leiden erlöst werden, bis entweder die berufsmäßigen Vertreter der echten und wahren Philosophie zur Herrschaft im Staate gelangen, oder bis die Inhaber der Regierungsgewalt in den Staaten infolge einer göttlichen Fügung sich zur ernstlichen Beschäftigung mit der echten Philosophie entschließen." (Ebd.)

Die praktische Aufgabe der Philosophie besteht deshalb darin, den Mythos als Darstellungsform und Antwortgeber auf die Frage, warum es die Kultur, den technischen

Fortschritt, den Staat und so viel Unordnung und Leid gibt, abzulösen und ihn durch ein anderes *Medium der Selbstaufklärung* zu ersetzen.[7]

Die Figur, in der sich diese Aufgabe der Philosophie verkörperte, war Sokrates nicht allein wegen der von ihm begründeten neuen Praxis, der methodischen Prüfung und Infragestellung von Begriffen, die für das Zusammenleben im Gemeinwesen konstitutive Bedeutung hatten, sondern weil sich in ihm *der Anspruch der Philosophie öffentlich Geltung* verschaffte, nicht nur die Wahrheit zu finden und ihr gemäß den Staat einzurichten, sondern weil er seine Mitbürger durch sein insistierendes Fragen geradezu nötigte, sich über ihr Leben Rechenschaft geben zu können und es in Übereinstimmung mit der Wahrheit zu führen. Sokrates wurde wegen Gottlosigkeit (*asebeia*) angeklagt und dafür, dass er die Jugend verführe; für beide Anklagen gab es Anhaltspunkte in seiner Praxis und in seinem Selbstverständnis: Dass er jungen Leuten die Methodik des Infragestellens und damit der Kritik vermittelte, war ebenso wenig zu bestreiten wie seine Berufung auf seine *innere göttliche Stimme*, sein *Daimonion*. Dies brachte ihn zwangsläufig mit der traditionellen Religionspraxis und ihren Institutionen, insbesondere der Befragung des externen Orakels in Delphi, in Gegensatz; beides wurde damit in der Substanz angegriffen, weil ihre Geltung nicht mehr fraglos, nicht mehr durch Tradition und Gewohnheit begründet werden konnte. Die Berufung auf jenes Daimonion ist nichts weniger als die Berufung auf eine göttliche Legitimation seines Handelns und seines Selbstverständnisses. Es war aber nicht nur die Inanspruchnahme dieser göttlichen Instanz in ihm[8], sondern zugleich die damit verbundene Verpflichtung, für die Wahrheit einzustehen und den als wahr anerkannten Gesetzen zu folgen, die ihn seine Verurteilung zum Tode akzeptieren und das Angebot zu fliehen ablehnen ließen.

Mit der sokratischen Praxis des Philosophierens ist nicht zwingend der Anspruch verbunden, einen privilegierten und exklusiven Zugang zu jenem Wissen zu besitzen, über das zu verfügen, es rechtfertigen würde, *zur Herrschaft im Staate zu gelangen*. Das in Sokrates verkörperte Selbstverständnis von Philosophie ist jedoch getragen von der nichtdefätistischen Überzeugung und bestimmt von der unerschütterlichen Gewissheit, dass die Wahrheit sich durch eine gemeinschaftliche Anstrengung, durch den verbindlichen Dialog und die in ihm sich verkörpernde und sich artikulierende menschliche Vernunft finden lassen würde. Die Praxis des nur der Kraft des besseren Arguments vertrauenden Dialogs ist inmitten der Sklavengesellschaft der Antike eine Erscheinungsform der Freiheit der Rede und des Denkens. Dass dies ein Privileg weniger Menschen war, ist für die klassische antike politische Philosophie nicht nur eine selbstverständlich gegebene, sondern zugleich eine durch ihre eigene

7 Zu diesen Medien der Selbstaufklärung ist auch die durch Herodot (geb. 484 v. Chr.), einen Zeitgenossen des Sophokles und Sokrates, begründete *Geschichtsschreibung* zu rechnen. Er entwirft als erster ein organisiertes, durch zahlreiche Reisen empirisches und aus Überlieferungen konstruiertes historisches Wissen über einen Zeitraum von etwa 240 Jahren. Mit seiner Darstellung will er zugleich seiner Überzeugung Ausdruck verleihen, dass „über den Schicksalen der Menschen Nemesis und eine ewige und gerechte sittliche Weltordnung" (Lange 1885, 6) waltet. Historisches Wissen und seine Deutung wird damit zu einer konstitutiven Voraussetzung der Entwicklung politischer Theorie und politischer Bildung.

8 Die Berufung auf die göttliche Legitimationsinstanz ist bei Sokrates schon individualisiert, während drei Jahrhunderte vorher die Legitimation zur sozialen Kritik beim Propheten Amos sich der Berufung durch Jahwe selbst und bei Hesiod als Beauftragung durch die Musen verdankt (Smith 1977, 316).

Praxis gerechtfertigte und zu rechtfertigende Tatsache. Ihr *Inbegriff eines guten und gelingenden Lebens, das „vollkommene Glück“*, ist ihr „ein Leben der aktiven geistigen Schau“, durch das die Menschen Anteil am Leben der Götter erhalten, die „im höchsten Sinne selig und glücklich sind“. „Folglich hat jenes menschliche Tun, das dem Wirken der Gottheit am nächsten kommt, am meisten vom Wesen des Glücks in sich“ (Aristoteles, NE 1178b). Dieses, dem Wirken der Gottheit am nächsten kommende Tun, ist daher auch an die Voraussetzungen gebunden, die dieses Wirken ermöglichen: der vollständigen Befreiung von einem Handeln und einem Produzieren – beide Tätigkeitsbegriffe werden von Aristoteles unterschieden –, das der Lebensnotdurft dient. Ihre lebenspraktische Erscheinungsform ist die Muße (*scholé*), die nur möglich ist, wenn ein „Fortschritt in der Erfindung von Künsten, teils für die notwendigen Bedürfnisse, teils für den Genuss des Lebens“ (ebd.) erreicht ist, der die erreichte Emanzipation vom Kampf um die Existenzsicherung institutionalisiert und ihr eine verlässliche Dauer sichert. Die Entstehung der Wissenschaften setzt einen Stand der arbeitsteiligen Existenzsicherung voraus, durch den die politische Herrschaft und die theoretische Reflexion, die Wissenschaft, gleichursprünglich ermöglicht und realisiert werden. Aristoteles hat diesen *Zusammenhang von materiell-kultureller Existenzsicherung und Muße* am Beginn seiner Metaphysik explizit reflektiert: „Als daher schon alles Derartige geordnet war, da wurden die Wissenschaften erfunden, die sich weder auf die notwendigen Bedürfnisse noch auf das Vergnügen des Lebens beziehen, und zwar zuerst in den Gegenden, wo man Muße hatte“ (Aristoteles, MET 981b). Muße ist für Aristoteles Voraussetzung, Ausdruck und Zweck einer idealen Lebensform, die sich dadurch auszeichnet, dass der Mensch in ihr ein Leben um seiner selbst „und nicht um irgendeines anderweitigen Nutzens willen“ (ebd.) führen kann. Die Bestimmung einer von Nutzenerwägungen freien Wissenschaft und die Bestimmung eines Lebens, in dem der Mensch Zweck seiner selbst sein kann, entsprechen sich und haben ihren Ermöglichungsgrund darin, dass „so ziemlich alles zur Bequemlichkeit und zum Genuss des Lebens Nötige vorhanden“ (ebd., 982b) ist.

Dieser *historischen Erklärung der Ermöglichung einer Wissenschaft*, die nach den Prinzipien und Ursachen der Welt und den Bedingungen ihrer Erkennbarkeit fragt und daher nach einer Erkenntnis um ihrer selbst willen strebt (die Metaphysik), korrespondiert die Reflexion, die darauf gerichtet ist, den *Begriff der Freiheit und das Ideal des guten Lebens* in einem empirischen und zugleich allgemeingültigen Sinn zu bestimmen: Aristoteles fundiert ihn im Begriff eines Tuns und eines Um-seiner-selbst-willen-Seins: „Wie wir den Menschen frei nennen, der um seiner selbst willen, nicht um eines anderen willen ist, so ist auch diese Wissenschaft allein unter allen frei; denn sie allein ist um ihrer selbst willen“ (Aristoteles, MET 982b). Das *Gut* des guten Lebens kann für Aristoteles nicht im Sinne der Ideenlehre Platons eines sein, das „*eines* ist und in übergreifender Weise ausgesagt wird oder das getrennt und an sich existiert“, weil „ein solches ‚Gut‘ durch menschliches Handeln nicht verwirklicht und auch nicht erreicht werden könnte. Nun ist es aber gerade ein solches Gut, das wir suchen“ (Aristoteles, NE 1096b). Wir müssen der Argumentation von Aristoteles,

durch die er die Antwort darauf schließlich am Ende seiner Ethik gibt, nicht folgen und die *göttliche Schau* für jenes *höchste Gut und Glück* halten; und gewiss ist unter den heutigen irreversiblen Bedingungen eines ethischen Wertepluralismus ein solch höchstes Gut im Sinne einer allgemeingültigen und deshalb für alle Menschen verbindlichen Idee im Sinne einer für sich seienden Substanz weder möglich noch in seinen politischen, ökonomischen und moralischen Surrogaten zu akzeptieren. Das ändert nichts daran, dass damit ein objektives Problem jeder ethisch verantwortlichen und insbesondere jeder politischen Bildung gestellt ist, die heute gleichsam als selbstverständliche Denkvoraussetzung von der *Idee und dem Recht auf eine autonome Lebensführung* ausgeht, also genau von dem Begriff, der in der politisch-ethischen Philosophie Platons und Aristoteles' und in der politischen Diskurstradition bis zur Erklärung der Menschenrechte das Recht einer begrenzten und privilegierten Gruppe von Bürgern (!) war. Die Frage, wie man leben *soll*, ist eine existentielle und eine politische Frage deshalb, weil in ihr schon die Möglichkeit vorausgesetzt wird, dass die Lebensform und die Lebensführung wählbar und wünschenswert seien. Genau dies zu finden, „welches das wünschenswerteste Leben" (Aristoteles, POL 1323a)[9] sei, ist für Aristoteles wie für Platon *die erste und wichtigste Aufgabe der Wissenschaft der Staatskunst* und das Ziel einer durch die angemessene Verfassung des Staates und durch Erziehung beeinflussbaren und herzustellenden Praxis.

Deshalb ist die politische Philosophie Platons und Aristoteles' gleichursprünglich eine Bildungs- und Erziehungsphilosophie, die sich vor allem auf die Erziehung des freien Bürgers und primär derjenigen bezieht, die in legitimer Weise über die freien Bürger sollen herrschen dürfen (Aristoteles, NE 1094a)[10]. Daher geht Platon in der Politeia nach der Klärung von Ursprung und Gründung des Staates der Frage nach, warum die „Wächter des Staates" notwendig sind und wie sie zu erziehen seien. Sie sind unverzichtbar, sobald der Staat über die „gegenseitige Bedarfsbefriedigung der Bürger" hinausgeht und „nicht mehr das bloß Notwendige" gilt; der Staat muss deshalb „wachsen an Umfang und Fülle alles dessen, was nicht mehr bloß zur Befriedigung des notwendigen Bedürfnisses in den Gemeinwesen dient" und gerät zwangsläufig in Konflikt mit den anderen Staaten, „wenn auch sie sich dem Trieb nach unbegrenztem Erwerb von Hab und Gut hingeben und die Grenzen des Notwendigen überschreiten" (Platon, DS 373b u. 373d). Aus den „Wächtern des Staates" sollen dann die Regenten als die „vollendeten Wächter" (ebd.) rekrutiert werden und für sie entwirft Platon jenes Bildungsprogramm, dessen Realisierung im Höhlengleichnis als Weg zur wahren Erkenntnis symbolisiert wird und das zur legitimen Herrschaftsaus-

9 Franz F. Schwarz (Stuttgart 1989) übersetzt: „welches Leben das wählenswerteste ist".

10 Die Staatskunst „trifft ganz besonders Anstalten dafür, die Bürger zu formen, d. h. sie gut zu machen und fähig zu edlem Handeln" (Aristoteles, NE 1099b).

übung berechtigt und die wenigen Wissenden zur Herrschaftsausübung geradezu nötigt.[11]

Die Überzeugung, dass der Staat nur „durch den kleinsten Stand und den kleinsten seiner Bestandteile, den leitenden und herrschenden nämlich, und durch das Wissen, das diesem innewohnt" (ebd., 428e), weise sein kann, begründet für die kommenden Jahrhunderte die *Legitimität der monarchischen Herrschaft und die Beschränkung des Wissens auf die Herrscher* im politischen Theoriediskurs. Nur sie und diejenigen, die ein freies Leben zu führen vermögen, sind auch nicht davon abhängig, dass ihnen das Glück „von den Göttern gesandt wird, sondern (ihnen) durch ethisches Handeln und in gewisser Weise durch Lernen und Üben zuteil (wird)" (Aristoteles, NE 1099b.). Ein zweiter Begründungs- und Legitimationsstrang im politischen Theoriediskurs wird von Platon dadurch etabliert, dass die politische Erziehung der beiden oberen Stände, der Wächter und Regenten, ausdrücklich zur Aufgabe des Staates gemacht und auf diese konzentriert wird. Weil die Staaten Kriege führen und von anderen bedroht werden können, brauchen sie die Wächter; deren ethische Erziehung dient nach Platon jedoch vor allem ihrer Disziplinierung, ja diese gilt als das wirksamste Mittel, um sicherzustellen, dass die Wächter „wohlwollenden Bundesgenossen" gleichen und sich nicht als „wilde Tyrannen" gebärden (Platon, DS 416b) und dann ihre Macht zur Ausbeutung und Unterdrückung der Bürger missbrauchen. Die Selbstgefährdung der notwendigen politischen Macht ist ihr inhärent, sie ist wesentlich ambivalent, weil sie unverzichtbar und bedrohlich zugleich ist. Damit ist auch die sozusagen dialektische Legitimationsfolie für die weitere ethisch-politische Überzeugung entwickelt, dass die *„das Herrscheramt"* (ebd., 520e) *ausübenden Könige selber erzogen werden müssen und sie die Pflicht haben, für die Erziehung der Untertanen zu sorgen,* aber auch dafür, dass die in den Gewaltmitteln akkumulierten Herrschaftsressourcen sich nicht gegen die wenden, zu deren Schutz sie erfunden und für deren Interessenrealisierung sie gebraucht werden. Politische Erziehung und Bildung sind daher nach der Ablösung der Legitimation staatlicher Macht durch den Mythos die zentralen, auf Rationalität gegründeten Integrationsmedien politischer Gemeinwesen.

Der für diesen Begründungsdiskurs politischer Bildung entscheidende systematische Fluchtpunkt der Argumentation Platons liegt in dem Gedanken einer *doppelten Identitätsbildung*: Der einem rationalen Gründungsprozess folgenden Einrichtung und Ordnung des Staates korrespondiert die Herstellung einer inneren Ordnung der individuellen Seele. Das in einem rekonstruierenden Selbstbildungsprozess gewonnene *wahre Selbst* als einer selbstständigen Innenwelt (*Innerlichkeit*) steht der Außen-

11 Vgl. in Platon *Politeia* die ausführliche Begründung in 519c, nachdem zuvor die Bildsamkeit jedes Einzelnen betont und der *Prozess der Bildung „als Umkehrung der Seele"* beschrieben wurde: „Unsere vorliegende Untersuchung zeigt, dass diese Wissenskraft und das Organ, durch welches ein jeder zu Kenntnissen kommt, der Seele eines jeden innewohnt. Ganz ähnlich, wie wenn man das Auge nicht anders aus dem Dunklen nach dem hellen umwenden könnte als mitsamt dem ganzen Leibe, so muss man sie mitsamt der ganzen Seele aus dem Bereich des Werdenden nach der anderen Seite umkehren, bis sie fähig geworden ist, die Betrachtung des Seienden und des Hellsten unter dem Seienden auszuhalten; dies aber ist, wie wir behaupten, das Gute". Demnach ist dann „die Bildung eine Kunst, dieses Organ umzuwenden" (Platon, DS, 518c u. 518d). *Aristoteles* argumentiert ähnlich und doch mit einer entscheidenden Differenz, indem er das Glück als ein „Gemeingut für viele" definiert, „denn allen steht die Möglichkeit dazu offen, wenn sie nur in bestimmter Weise lernen und sich sorgfältig bemühen – mit Ausnahme allerdings derer, die für sittliche Vollkommenheit gleichsam verstümmelt sind" (Aristoteles, NE 1099b).

welt so dichotom gegenüber wie „der Gott“, der „unübertrefflich schön und gut, soweit es möglich ist, immerdar wandellos in der eigenen Gestalt (beharrt)“ (ebd., 381c). Platon konnte deshalb auch von den folgenden Generationen, insbesondere auch von den Christen, als autoritativer Lehrer und *Theologe* in Anspruch genommen werden, weil er in seiner Politeia aus der Kritik der durch die Dichter verbreiteten Mythen[12] eine rationale Theologie entwickelt hat, die dann im frühen Christentum in eine politische Theologie transformiert werden konnte, die als *Gottesgnadentum* bis in die Neuzeit reichte. Dass der Mensch „Herr im eigenen Haus“ (Freud) sein dürfe, ist ein mühsam erkämpftes Recht, wenn man bedenkt, dass es für Europa zum ersten Mal in der Magna Charta von 1215 als Ergebnis eines Vertrages zwischen dem englischen König und seinen Baronen in die Rechtsgeschichte einging. Und noch Sigmund Freud folgt Platon, wenn er mit der kränkenden These aufwartet, wir seien nicht Herr im eigenen Haus und als sein praktisch-therapeutische Ziel postuliert: „Wo Es war, soll Ich werden“ (Freud 1969[1916], 295).

Die fundamentale, optimistisch-pädagogische Grundhaltung Platons und mehr noch die des Aristoteles zeigt sich darin, dass Glück oder Gerechtigkeit als höchstes metaphysisches und empirisch-praktisches Ziel dem Menschen erreichbar und von ihm zu verwirklichen ist, denn es handelt sich um etwas von der Art eines schon vorfindlichen richtigen praktischen Tuns (wie das jedes Handwerkers),

> „doch nicht in Bezug auf das äußere Wirken dessen, was einer in sich hat, sondern in Bezug auf das innere. Denn das ist ja doch sein wahres Selbst und wahrhaft das Seinige. Ein solcher Mensch duldet nämlich nicht, dass irgendein Vermögen seines Inneren Fremdartiges verrichte, noch dass von den Vermögen der Seele sich eines in des anderen Aufgaben mische. Vielmehr hat er sein Haus in Wahrheit wohlbestellt, hat die Herrschaft über sich selbst gewonnen, hat in sich Ordnung geschaffen, sich mit sich selbst innig befreundet und jene drei Seelenvermögen in Einklang gebracht.“ (Ebd., 443d)[13]

Das entscheidende *normative Rationalitätskriterium einer gerechten und daher legitimen Ordnung gesellschaftlicher Beziehungen*, das sowohl Platon als auch Aristoteles in Auseinandersetzung mit ihren historischen Erfahrungen des radikalen Wechsels der Herrschaftsformen (Monarchie, Oligarchie, Demokratie und Tyrannis) philosophisch entwickelt haben, ist *die Idee der Selbstbestimmung, der die Fähigkeit der Selbstbeherrschung vorausgesetzt* ist. Diese Verknüpfung von Selbstbeherrschung und Selbstbestimmung modelliert ein praktisches und theoretisches Selbstverhältnis, das die *Regierenden* als Voraussetzung ihrer Macht und als Fähigkeit der Selbstbegrenzung ihrer Macht entwickeln müssen. Die affirmative und rationale Privilegierung der Monarchie, ihre Konstruktion als gerechtes Herrschafts- und Ordnungsideal, begründet logisch die Notwendigkeit der Erziehung und die Bindung der *Regierendenden* an Gesetze der Vernunft, die seit Sokrates ihre praktische Wirksamkeit im Modus der dialo-

12 „Mit derartigen Lügen sollen sie uns verschonen“ (Platon, DS 381e).

13 Die „Seelenvermögen“ sind Tapferkeit, Besonnenheit und Weisheit. Sie bilden auch das Ordnungsprinzip des Staates: „Aber der Staat schien doch dann gerecht zu sein, wenn die drei Klassen verschiedener Naturen, die sich in ihm finden, eine jede das Ihre tut; besonnen aber hinwiederum und tapfer und weise auf Grund gewisser anderer Zustände und Eigenschaften der nämlichen Klassen“ (Platon, DS 435b).

gischen Argumentation und der methodischen Prüfung erweisen und dadurch die Möglichkeit der prinzipiellen Reflexivität der Lebensführung zur moralischen Pflicht des freien Menschen machen. In der idealisierten Selbstbeherrschung stellen sich individuelle und kollektive Subjekte die Fähigkeit vor Augen, auf sich selbst einwirken zu können. Auf der kollektiven Handlungsebene stellt dann die politische Herrschaftsordnung die Institutionalisierung und damit Verstetigung dieser Selbsteinwirkungsfähigkeit, die erreichte Autonomie gegenüber der Macht der inneren und äußeren Natur dar. Ihre Infragestellung kann sich dann auf der individuellen Ebene nur noch in unwillkürlichen Trieb- und Bedürfnisregungen und auf der Ebene kollektiver Ordnungsregimes in chaotisch-rebellischen Bewegungen Ausdruck und Geltung verschaffen.[14] Rebellion und Widerspruch sind damit per se illegitim und ihre Unterdrückung gerechtfertigt, weil sie infrage stellen, worin und wodurch sich die Gerechtigkeit und Freiheit verwirklicht haben.

II Revolution der Achsenzeit und ein Perspektivwechsel im politischen Diskurs – ein Theoriemodell zum Verhältnis von Politik und Religion

„Vertraue auf Gott, aber binde dein Kamel an.“
(Prophet Mohammed)

„Ich seh’s doch, du gehörst den Freien an,
Weißt nichts von denen, die ans Leiden gefesselt sind.“
(Faridoddin Attar zit. n. Kermani (2015[2014])

Gegenstand, Bezugsrahmen und Vorbild der politischen Theorie Platons und Aristoteles’ ist die historische Existenz und Krise der griechischen Polis des 5. Jahrhunderts. Christian Meier charakterisiert diese

> „als die erste – und in dieser Weise einzige – große kulturelle Manifestation eines sehr freien, sehr unabhängigen, sehr offenen und daher sich selbst infrage stellenden Menschentums in einer Welt des Handelns, eines sehr intensiven, freilich auch sehr fragwürdigen, aber auch als fragwürdig bewusst werdenden Handelns.“ (Meier 2005, 112)

14 Daher unterscheidet Aristoteles gleich zu Beginn seiner „Politik“, zwei Wissensformen: den unbegrenzten Kompetenzerwerb der Sklaven und die „Wissenschaft des Herrn“: „Kenntnisse in diesen und in jenen Dingen bilden das Wissen (epistéme) eines Sklaven; die Wissenschaft des Herrn aber besteht darin, dass er die Sklaven zu gebrauchen versteht, denn nicht darin zeigt sich der Herr, dass er Sklaven erwirbt, sondern darin, dass er sie richtig gebraucht“ (Aristoteles, POL1255b).

Diese kulturelle Manifestation konnte sich nach innen und nach außen nur behaupten, weil sie ihre „dunkle Seite", die Sklaverei, ebenso verteidigte[15], wie sie dem Unterwerfungsversuch des persischen Großreichs erfolgreich widerstand, um dann in der Folge selbst zur führenden und koloniale Abhängigkeiten schaffenden imperialistischen Seemacht zu werden. Damals sei, so interpretiert Meier den Sieg 480 v. Chr. in der Seeschlacht bei Salamis, der die Niederlage bei den Thermopylen im gleichen Jahr vorausgegangen war, „die Erde in zwei Teile geteilt [worden]: Es waren Asien und Europa. Und man wurde sich bewusst, dass sie auch der menschlichen Art nach verschiedene Erdteile sind: Dort herrscht Gehorsam, hier Freiheit" (ebd., 107). Dieser dichotomisch-selbstidealisierenden und die internen Strukturen der Unfreiheit ausblendenden Deutung machten die Eroberungen des makedonischen Königs Philipp und dann die seines Sohnes Alexander ein Ende. Ihre kriegerischen Erfolge etablierten ein griechisch dominiertes Imperium, dessen Kultur und Sprache der Hellenismus wurde, die noch zum Bildungsmedium der römischen Eroberer wurden. Diese *Imperiumsbildung* zerstörte nicht nur realgeschichtlich die kollektive Selbstbestimmung der griechischen Polis, sondern ließ auch ihre Idealisierung als Gegenentwurf zur historisch-politischen Erfahrung nicht mehr zu. Für den politischen Theoriediskurs stellte sich damit die Herausforderdung, eine weitere politische Herrschaftsform zu begreifen: Eine staatliche Herrschaft, die sich gleichsam in monopolisierter Form nur noch als *imperiale Königsherrschaft* darstellte, für die es in der poliszentrierten Theorie kein begriffliches Instrumentarium gab, weder für die Analyse noch für seine konstruierende Legitimation. Die praktische Philosophie, die sich seit Sokrates immer auch als Anleitung zur reflexiven Lebensführung in einer gerechten politischen Ordnung verstand, mündete in individualistischen Weisheitslehren, die in praktischen Lebensentwürfen ihrer Lehrer verwirklicht wurden. Sie alle traten mit dem Anspruch auf, durch ihre Lebenspraxis eine rationale begriffliche Erkenntnis zu verkörpern und dadurch ihre Wahrheit öffentlich zu demonstrieren. Die Idee der zur autonomen Lebensführung befähigenden Selbstbeherrschung reduzierte sich auf das Programm einer „individuellen Naturbeherrschung", die sich zwischen den Extremen radikaler Bedürfnislosigkeit und uneingeschränkter Befriedigung aller natürlichen Bedürfnisse bewegte.

15 Ich entnehme diesen Begriff dem Titel des englischen Soziologen Michael Mann *Die dunkle Seite der Demokratie. Eine Theorie der ethnischen Säuberung*, der in seinem Werk die These vertritt: „Der Sinn der Zivilisierung war die Vermeidung von Arbeit (was heute noch gilt), deshalb brauchten die Barbaren Menschen, die die Arbeit für sie erledigten und den benötigten Überschuss erzeugten" (Mann 2007, 60). Es ist dies gleichsam die ökonomietheoretische Variante zur kulturtheoretischen Theorie der Erlösungsreligionen: „Erlösung" vom Zwang zur Arbeit und von den Übeln des Lebens überhaupt. Damit wäre möglicherweise auch der ‚geheime Sinn' der politisch-ethischen griechischen Philosophie auf den Begriff gebracht, wobei es dann auch ein moralischer Fortschritt wäre, dass im Unterschied zu Platon bei Aristoteles zumindest die Frage auftaucht, „ob es aber wirklich solche Menschen gibt oder nicht, und ob es gerecht (*dikaion*) und für sie selber besser ist, dass sie die Sklaven (*doulos*) anderer sind, oder ob dies nicht der Fall, sondern jede Art von Sklaverei (douleía) naturwidrig ist" (Aristoteles, POL 1254a). Auch diese Argumentation begründet einen bis in die späte Neuzeit reichenden *Legitimationsdiskurs*, der sich dann in einen der Zivilisierungsmission transformiert, nachdem die Sklaverei nicht mehr affirmativ verteidigt werden konnte. Bekanntlich war es auch für die Verfasser der amerikanischen Unabhängigkeitserklärung und auch der amerikanischen Verfassung kein Problem, Sklaven zu besitzen, und es galt die französische Erklärung der Menschenrechte nicht für die Sklaven auf Haiti und auch nicht – für die Frauen. Nach Platon geht die Demokratie in eine Tyrannis über, weil es „das Äußerste [ist], was diese Fülle der Freiheit mit sich bringt, die sich in einem solchen Staat findet, [...] wenn die gekauften Sklaven und Sklavinnen ebenso frei sind wie diejenigen, die sie gekauft haben" (Platon, DS 563b).

Die Entwicklung des politischen Theoriediskurses, die hier – konzentriert auf die griechische Philosophie – für den Zeitraum zwischen dem 8. und 2. Jahrhundert v. Chr. skizziert wurde, ist in einer theoriegeschichtlichen Perspektive betrachtet die Epoche, in der sich die großen Weltreligionen entwickelt haben und in Lehrsystemen dokumentiert worden sind. In ihnen artikuliert sich ein *Widerspruch* gegen die in archaischen Großreichen, aber auch gegen die in der griechischen Polis organisierten Gewaltressourcen und ihre politische Nutzung, der von Max Weber als Kennzeichen der „weltablehnenden Erlösungsreligionen" beschrieben worden ist: „Jede rationale ethische Religiosität (gerät) in Spannung mit dem Kosmos *politischen* Handelns, sobald eine Religion dem politischen Verband gegenüber überhaupt einmal Distanz gewonnen hat" (Weber 1976, 355; s. a. Weber 2002[1919]). Gewaltsamkeit war für Weber das zentrale Definitionsmerkmal von Politik und von politischer Herrschaft, die sich im Staat „als die legitime physische Gewaltsamkeit als Mittel der Herrschaft zu monopolisieren mit Erfolg getrachtet hat und zu diesem Zweck die sachlichen Betriebsmittel in der Hand seiner Leiter vereinigt" (Weber 2002[1919], 519). Im Unterschied zu dieser modernen Fragestellung der Legitimierung staatlicher Gewalt und Herrschaft ist für die griechische Philosophie, wie sie hier in ihrer platonischen und aristotelischen Gestalt skizziert wurde, *die historische Gewaltausübung und die Akkumulation von Gewaltmitteln in den staatlichen Machtressourcen* eine natürliche Tatsache und allerdings auch – wie ebenfalls für die politischen Theoretiker der Neuzeit – eine individuelle Erfahrung, die bei diesen jedoch nicht zu „einem ethischen Problem" wird (ebd., 550)[16], bei Platon jedoch sowohl den Impuls zur praktischen Politik als auch die Abkehr von ihr und das Projekt einer utopischen Neugründung eines auf Gerechtigkeit fundierten Staates motivierte.

Jan-Werner Müller hat in seiner großartigen Darstellung des „demokratischen Zeitalters" die Fragestellung Max Webers zum Ausgangspunkt genommen, „wie verantwortliches politisches Handeln und stabile liberale Regime in einer Welt möglich waren, die [er] als entzaubert bezeichnete, eine Welt, in der Religion, Metaphysik und andere Sinnquellen – vor allem solche kollektiven Sinns – allesamt in Zweifel gezogen worden waren" (Müller 2013, 20). Das Gegenbild, an dem Weber sein Verständnis verantwortlichen politischen Handelns entwickelte, war der in seiner Sicht nur als „dilettierender Literat" agierende ethische Sozialist Kurt Eisner, der am 8. November 1918 noch vor der Abdankung des Kaisers in München die Räterepublik ausgerufen hatte. Er war für ihn der Repräsentant einer „gesinnungsethischen Haltung", die unfähig war zu dem, was Weber am Ende seines Vortrages „die geschulte Rücksichtslosigkeit des Blickes in die Realitäten des Lebens, und die Fähigkeit, sie zu ertragen und ihnen innerlich gewachsen zu sein" (Weber 2002[1919], 553) nannte. Diese Haltung verknüpfte sich bei ihm bruchlos mit dem Ideal einer republikanischen Bürgerschaft, die „nicht für das Heil der Seelen", sondern für „die Größe des Vaterlandes" kämpft:

16 Platon (428/27–348/47 v. Chr.) war Zeitzeuge des dreißigjährigen peloponnesischen Krieges, der zwischen Athen und Sparta von 431–404 v. Chr. ausgetragen wurde und zur Selbstzerstörung der athenischen Demokratie führte; Aristoteles (384–322 v. Chr.) erlebte den Aufstieg des makedonischen Reichs, das Alexander der Große (356–323 v. Chr.) zu einem hellenistischen Weltreich erweiterte.

> „Wer das Heil seiner Seele und die Rettung anderer Seelen sucht, der sucht das nicht auf dem Wege der Politik, die ganz andere Aufgaben zu lösen hat: solche, die nur mit Gewalt zu lösen sind. Der Genius oder der Dämon der Politik lebt mit dem Gott der Liebe, auch mit dem Christengott in seiner kirchlichen Ausprägung, in einer inneren Spannung, die jederzeit in unaustragbarem Konflikt ausbrechen kann.“ (Ebd., 552)

Die historisch breit unterlegte Theorie der „Entzauberung der Welt“ als eines fortschreitenden Rationalisierungsprozesses steht mit diesem Axiom einer inneren Spannung von Politik und Religion in einem systematisch nicht auflösbaren Widerspruch, wenn als unzweifelhaftes Resultat des historischen Entwicklungsprozesses die tragische Einsicht in die Unausweichlichkeit eines „stahlharten Gehäuses“ steht und die Tatsache, dass „die äußeren Güter dieser Welt zunehmend und schließlich *unentrinnbare Macht über die Menschen*, wie niemals zuvor in der Geschichte [gewannen]“ (Weber 1988, 203 f.)[17]. Das in die klassische Modernisierungstheorie eingegangene Axiom und die daraus abgeleitete „innere Spannung“ von Politik und Religion lässt sich meines Erachtens in einer theoretisch produktiven und praktisch inspirierenden Weise nur dadurch vertreten, dass es durch ein anderes Axiom ersetzt wird, das Webers Kollege Ernst Troeltsch in der methodischen Grundlegung seines großen Werks über „Die Soziallehren der christlichen Kirchen und Gruppen“ gegen eine materialistische Bedingtheitstheorie der Entstehung und Wirkung von Religion so formuliert:

> „In Wahrheit aber zeigt alle unbefangene Religionsforschung *die relative Selbständigkeit der religiösen Idee, die eine eigene innere Dialektik und Entwicklungskraft besitzt* und gerade derartige Lagen der Zertrümmerung menschlicher Hoffnungen und Anstrengungen benützt, um den frei gewordenen Raum mit ihren Ideen und Gefühlen zu beherrschen.“ (Troeltsch 1994[1912], 31)[18]

Im öffentlichen Bewusstsein und im politischen Theoriediskurs erscheint die Rückkehr der Religion inzwischen praktisch nur noch in Gestalt eines radikalisierten islamischen Fundamentalismus, der den christlichen und jüdischen Fundamentalismus und seine Praxis der Besetzung des frei gewordenen Raums mit seinen Ideen und Gefühlen kaum thematisiert. Darin zeigt sich nicht nur eine fatal verkürzte Wahrnehmung, sondern auch die theoretische Hilflosigkeit eines politischen Theoriediskurses, der sich nur noch an der Frage des *immanenten Gewaltpotentials von Religionen oder in komplementärer Verkürzung an dem Beitrag der Religionen für den innergesellschaftlichen und internationalen Frieden* interessiert zeigt. Gegen diese theoretisch und praktisch folgenreiche Verkürzung ist der Versuch gerichtet, die Theorie und Praxis

17 Vgl. auch die ausgezeichnete Kritik von Hans Joas in seinem Buch *Die Sakralität der Person. Eine andere Genealogie der Menschenrechte* in dem Abschnitt „Die Menschenrechte und der ‚okzidentale Rationalismus'“ (Joas 2011, 54–62): Weber „bringt die These von den religiösen Wurzeln des modernen Individualismus und seine Gegenwartsdiagnose in der Gestalt einer Tragödie zusammen. Religiöse Kräfte führen nach dieser Konstruktion ein Regime herbei, das es ebendiesen Kräften verwehrt, lebendig zu bleiben“ (ebd., 60).

18 „Derartige Lagen […]“ bezieht sich hier auf die „Weltherrschaft des Imperiums“ in der Spätantike, welche „das Individuum in das eigene Innenleben und in die Verfeinerung der Privatmoral hineintreibt, die Sozialideen transzendent werden lässt, inzwischen das Individuum und freie Kreise von Individuen in religiöser Erhebung Trost über die hoffnungslose Zeitlichkeit finden lässt“ (Troeltsch 1994[1912], 30).

politischer Bildung in der Verantwortung von Religionsgemeinschaften *in einer religionshistorischen und -soziologischen Perspektive zu begründen*. Damit ist zugleich die Absicht verbunden, die Instrumentalisierbarkeit von Religionen für politische Herrschaftsinteressen und ihre Praxis der Herrschaftskritik in einem erweiterten theoretisch Horizont zu rekonstruieren und bildungstheoretische und -praktische Konsequenzen für die politische Bildungspraxis deutlich zu machen.

Die für eine solche Perspektiv- und Reflexionserweiterung fundamentale Voraussetzung ist eine Theorie menschlichen Handelns, die weder das menschliche Selbstverständnis noch soziale Prozesse rationalistisch verkürzt, sondern auch Phänomene der Machtentfaltung, der Gewalt und der Religion als Ausdrucksformen der Kreativität menschlichen Handelns einbezieht (Joas & Seiverth 2016). Dafür bilden die Theorie der Revolution der Achsenzeit und das Theorem der Selbstidealisierung und Selbstsakralisierung sozialer Kollektive den konstitutiven Bezugsrahmen. Die hierfür systematisch relevante religionssoziologische Prämisse von Emile Durkheim

> „zielte auf die für den Menschen typische Fähigkeit, ‚sich das Ideale vorzustellen und es dem Wirklichen hinzuzufügen', während das Tier ihm zufolge nur eine Welt kennt: ‚die Welt, die es durch innere und äußere Erfahrung wahrnimmt'." (Joas 2013, 267)

Diese Fähigkeit zur Idealbildung stellt wie die „Erfahrung der Selbsttranszendenz eine irreduzible Gegebenheit menschlichen Lebens" (ebd., 264) dar; sie ist deshalb auch nicht

> „zu behandeln als eine Art ‚Luxus, den der Mensch entbehren könnte', sie ist vielmehr seine Existenzbedingung. ‚Eine Gesellschaft kann weder entstehen, noch sich erneuern, ohne gleichzeitig Ideale zu erzeugen. Diese Schöpfung ist für sie nicht irgendeine Ersatzhandlung, mit der sie sich ergänzt, wenn sie einmal gebildet ist, sie stellt vielmehr den Akt dar, mit dem sie sich bildet und periodisch erneuert'." (Ebd., 268)[19]

So wie das „Faktum der Idealbildung" (Hans Joas) einen spezifisch menschlichen kreativen Prozess darstellt, so lässt sich Religion betrachten

> „als eine Form praktischer Logik, die in Menschen starke habituelle Dispositionen schafft, indem sie Vorstellungen einer allgemeinen Seinsordnung, des Ganzen, des Absoluten formuliert und diese Vorstellungen mit einer solchen Aura von Faktizität umgibt, dass die Stimmungen und Motivationen völlig der Wirklichkeit zu entsprechen scheinen. […] Die gesellschaftliche Wirkungskraft von Religion – genauer: Erlösungsreligion (Max Weber) – hängt also gerade daran, dass religiöse Menschen sich selbst durch ihren Bezug zu einer übergesellschaftlichen Größe– Gott – verstehen. Gerade dadurch, dass religiöse Identitäten im Gegensatz zur Gesellschaft konstruiert werden – also als Alternative zum allseits Erwarteten – kommen sie als besondere gesellschaftliche Kraft zur Geltung. Das heißt aber gerade nicht, dass religiöse Akteure sich selbst absolut setzen, wie es für Fundamentalisten der Fall ist. Die Anerkennung des göttlichen Absoluten geht hingegen in der Regel mit der Anerkennung der eigenen Relativität einher – ein Verhältnis, welches wiederum

19 Die Zitate in den Zitaten sind aus Durkheim (1981[1912]).

> schwer nachvollziehbar ist von Menschen, die sich auf religiöse Sinnzuschreibungen nicht verstehen." (Schäfer 2008, 25; Hervorh. i. O.)

Die hier jeweils nur angedeuteten *Theorien menschlichen Handelns und relativ eigenständiger religiöser Praxis* bilden das eine Konstruktionselement des hier intendierten Theoriemodells zum Verhältnis von Politik und Religion. Das andere entnehme ich einer jüngeren Theorietradition, die sich aus der Aktualisierung des Begriffs der „Achsenzeit" von Karl Jaspers entwickelt hat, den dieser nach dem zweiten Weltkrieg (1949) in seinem Buch *Vom Ursprung und Ziel der Geschichte* formuliert hatte. Dieser Begriff umfasst die philosophisch-empirische Erkenntnis, dass „alle großen Weltreligionen, übrigens auch die antike Philosophie, in der Zeit zwischen 800 und 200 vor Christus ihren Ursprung hatten bzw. auf diesen Zeitraum, den er ‚Achsenzeit' nennt, zurückgeführt werden können" (Joas & Knöbl 2013[2004], 453). Die Gleichzeitigkeit *und* regionale und kulturelle Unabhängigkeit der Gebiete, in denen sich während dieser Zeitspanne der Übergang von einem mythischen Zeitalter zu einem der „systematischen Reflexion auf die Grundbedingungen menschlicher Existenz" (ebd.) vollzog, bildeten zugleich den Ausgangspunkt für eine Theorie der „Vielfältigen Modernen" (*multiple modernities*), die der große israelische Soziologe Shmuel Eisenstadt seit den 70er-Jahren entfaltet hat. Die für eine Theorie politischer Bildung besonders wichtigen Neuerungen bildeten dabei vor allem zwei Gesichtspunkte: zum einen spielten in dieser Konzeption einer nicht-evolutionistischen Theorie sozialen Wandels die Berücksichtigung *kollektiver Akteurskonstellationen und damit kontingente historische Umstände* gegenüber historischen Fortschrittshypothesen eine viel entscheidendere Rolle als in den bisherigen Modernisierungstheorien; zum anderen ist es die These, dass achsenzeitliche Kulturen von spezifischen internen Spannungsverhältnissen bestimmt sind, die ihren Ursprung und Grund in der während er Achsenzeit entwickelten „Spannung zwischen dem Mundanen und dem Transzendenten" (ebd., 455) haben, also der Idee, dass sich die empirisch-reale Welt im Lichte einer transzendenten Welt darstellt und relativiert. In diesem weit zurückliegenden Zeitraum kam es zu einer

> „scharfen quasi-räumlichen Teilung zwischen dem Weltlichen und dem Göttlichen […] und [wurden] die Vorstellungen entwickelt […], wonach es ein jenseitiges, eben transzendentes Reich gebe. Während zuvor, im mythischen Zeitalter, das Göttliche in der Welt und Teil der Welt war, […] tut sich mit den neuen Erlösungsreligionen und Philosophien der Achsenzeit eine erhebliche Kluft auf zwischen beiden Sphären. Das Göttliche – so der zentrale Gedanke – ist das Eigentliche, das Wahre, das ganz Andere, dem gegenüber das Irdische nur defizitär sein kann." (Ebd., 454)

Der damit neu entstandene Typus des Denkens schaffte eine Spannung, die erhebliche politische Konsequenzen hat: Joas skizziert die historischen Konsequenzen und die durch die achsenzeitliche Revolution initiierte Öffnung der Geschichte insbesondere durch drei Entwicklungskriterien: *Erstens* sei eine neue Form der (Herrschafts-)Kritik möglich geworden:

> „Der Herrscher kann nicht mehr gottgleich sein, weil die Götter einen anderen Ort haben. Mehr noch, von nun an kann der Herrscher gezwungen werden, sich vor den göttlichen Postulaten zu rechtfertigen. Der Herrscher ist von dieser Welt – und er hat sich vor der wahren jenseitigen Welt zu rechtfertigen." (Ebd., 454 f.)

Zweitens werde die Rolle der Intellektuellen – Priester, Propheten, Philosophen – wichtiger,

> „weil sie u. a. die schwierige Aufgabe haben, den eigentlich unzugänglichen Willen der Götter zu interpretieren, einen Willen, der nicht mehr so einfach mit irdischen Kategorien zu fassen ist." (Ebd.)

Und drittens betont er:

> „mit dem Gedanken der Transzendenz ist auch der Gedanke der fundamentalen Rekonstruktionsbedürftigkeit weltlicher Ordnung aufgetaucht. Von nun an kann gesellschaftliche Ordnung entlang der göttlichen Vorgaben als veränderungswürdig begriffen werden; erstmals werden auch gezielte Umwälzungen denkmöglich! Durch die Wirkungsmächtigkeit von Ideen, die in der Achsenzeit ihren Ursprung haben, ist also eine neue gesellschaftliche Dynamik aufgetreten." (Ebd.)

Sowohl in systematischer Hinsicht als auch im Hinblick auf aktuelle Diskurse zum Verhältnis von Politik und Religion ist es vor diesem Hintergrund nun möglich und notwendig, eine theoretische Perspektive einzuführen, die geeignet ist, über traditionelle politiktheoretische Diskurse zum Verhältnis von Politik und Religion hinauszuführen. Die von Hans Joas sowohl aus einer handlungstheoretischen als auch aus einer religionssoziologischen und -historischen Perspektive entwickelte Konzeption der *Sakralisierung und Entsakralisierung* schafft einen neuen Ausgangspunkt für die Selbstverortung religiöser Akteure politischer Bildung in den heutigen Debatten zum Verhältnis von Politik und Religion und die Frage nach ihrer gesellschaftlichen Relevanz und Legitimität. Indem Joas „die Frage nach dem Verhältnis von politischer Herrschaft und *religiöser Interpretation*" (Joas 2013, 272; Hervorh. d. Verf.) stellt, sprengt er den Diskursrahmen säkularer Politikkonzeptionen und bezieht zugleich religiöse und säkulare Akteure als Interpreten und als stellungnehmende Diskurspartner in einen selbstreflexiven Lernprozess ein. Für diesen Lernprozess ist aber von entscheidender Bedeutung, „dass die Religionsgeschichte selbst die stärkste Reaktion auf das in den Stammesreligionen, erst recht aber in den archaischen Religionen enthaltene Gewaltpotential hervorgebracht hat" (ebd.). Die für die Weltgeschichte entscheidende und unerhört produktive Bedeutung der Revolution der Achsenzeit besteht darin, dass die für sie charakteristische Differenzbildung zwischen einer wahren, transzendenten und einer defizitären, irdischen Welt die „Artikulation einer unerhört gesteigerten Spannung zwischen Ideal und Wirklichkeit" hervorgebracht hat und damit das Handlungspotential dafür, dass die „Religion, die gerade in archaischen Staaten als

starkes Mittel der Sakralisierung von Macht und Herrschaft erscheinen konnte, [...] zu einem Mittel der Entsakralisierung eben dieser Macht [wird]“ (ebd., 273)[20].

Am stärksten und wirkungsvollsten wurde diese Differenzbildung mit der *Idee der Absolutheit Gottes gegenüber der Welt und den Menschen* zum Ausdruck gebracht. Dieser Gedanke der Absolutheit Gottes ist ein Charakteristikum der drei monotheistischen Religionen Judentum, Christentum und Islam und hat in diesen unterschiedliche Ausdruckformen, freilich auch gegensätzliche politische und religiöse Interpretationen gefunden. Navid Kermani hat für den Islam auf die Differenz aufmerksam gemacht, die sich im Islam aus der gleichen religiösen Vorstellung vom Schöpfungshandeln Gottes für das Selbstverständnis von muslimischen Gläubigen ergibt: „Indem der Koran die gesamte Welt als eine einzige *Ansprache Gottes an den Menschen* deutet, überhöht er radikal den Menschen, ist dieser doch nicht mehr bloß Teil oder Krone der Schöpfung, sondern ihr Sinn und Zweck, ihr Urgrund und Telos. Deshalb ist der Mensch im Koran nicht ‚Ebenbild‘, sondern ‚Nachfolger, Stellvertreter‘ (*chalifa*, Kalif). Das ist ein fundamentaler Unterschied, wiewohl kaum reflektiert, so weit ich sehe“ (Kermani 2015[2014]), 52). Daraus ergibt sich eine Pflicht zur Nachfolge, ohne dadurch deren Form festzulegen: Sie meint primär ein *im Angesicht Gottes* bestimmtes Selbstverhältnis der Gläubigen zu sich und kann gewaltfreie und gewaltsame Ausdrucksformen annehmen. Als „theologischen Gehalt [der] hermeneutisch-pluralistischen Moderne“ interpretiert Heinrich Wilhelm Schäfer (2008) in seinem großartigen Werk über den *Kampf der Fundamentalismen* den gleichen Gedanken als Aufforderung zur individuellen und gesellschaftlichen Selbstbegrenzung:

> „Wer die Absolutheit Gottes anerkennt – und nicht nur zum ideologischen Popanz macht, sei es pro oder contra die Religion –, kann der Absolutheit Gottes gegenüber den Menschen nur als relatives Wesen betrachten. [...] In diesem Sinne erinnert hermeneutische Theologie der Moderne daran, dass Menschen eben nicht über den Baum der Erkenntnis verfügen – weder Rationalisten noch Technokraten noch Fundamentalisten. Der Eingang zum Paradies – zur volonté générale, dem ‚allgemeinen Willen‘ des Volkes, zur technologischen Perfektion oder zur göttlichen Wahrheit – bleibt vom Flammenschwert des Engels versperrt. Was bleibt, ist die eigene Endlichkeit in der eigenen Partikularität. Wenn man diese freilich anerkennt, ist die Anerkennung der anderen Partikularitäten möglich. Endliches, vorläufiges Zusammenleben und der Brückenbau ‚transversaler Vernunft‘ (Welsch) können gelingen.“ (Schäfer 2008, 216)

Mit der Vorstellung der absoluten Kreativität Gottes, der Schöpfung aus dem Nichts, ist jedoch ein weiteres und für religiöse Akteure zentrales Motiv verbunden, nämlich das der *Verantwortlichkeit des eigenen Lebens und des Bewusstseins, „Gottes Kinder“* zu sein; diese paternalistisch anmutende Bezeichnung hat jedoch einen enorm emanzipatorischen Gehalt, der dann sichtbar wird, wenn der religionsgeschichtliche Hinter-

20 In seinem Essay stützt sich Joas auf religionshistorische Forschungen zur kulturellen Frühgeschichte der Menschheit und der Entwicklung der archaischen Staaten und gebraucht bewusst die Begriffe „Macht“ und „Sakralität“ statt „Politik“ und „Religion“, die sich erst aus der Dynamik der Beziehung von Macht und Sakralität aus der „professionellen Systematisierung des Sakralen oder der Herausbildung elementarer staatlicher Strukturen“ entwickeln. „Die Fusion von Religion und Politik im archaischen Staat ist damit zumindest auf imaginärer Ebene ein Schreckensszenario von anhaltender Wucht geblieben“ (Joas 2013, 271).

grund der priesterlichen Schöpfungsgeschichte rekonstruiert wird: Die dem König (Pharao) vorbehaltene theologisch-politische Bezeichnung „Sohn Gottes“ wird in der jüdischen kritischen Adaption und Fortschreibung altorientalischer Schöpfungstheologien und ihrer politischen Funktion, die dem König als „Sohn Gottes“ die Aufgabe zuschrieben, die permanente Bedrohung durch die Chaosmächte abzuwehren, auf alle Menschen bezogen. Das darin enthaltene *Egalisierungs- und Universalisierungsmotiv* ist eine der zentralen Quellen sowohl für die Vorstellung eines Bundes Gottes mit seinem Volk und dessen durch die prophetische Kritik vollzogenen Ausweitung auf die ganze Menschheit als auch für die Kritik der monarchischen Macht, die sich in der dezidierten Ablehnung der Einsetzung eines Königs in einer für die Geschichte des jüdischen Volkes konstitutiven Weise artikuliert hat: An die Stelle des weltlichen Königtums tritt die unbedingte „Königsherrschaft Gottes“ und sein Gesetz, die Thora (Schäfer 2013). Gott wird zur transzendenten Macht, an dessen Gesetz die Herrschenden gemessen und die Unterdrückten appellieren können. Die *Königsherrschaft Gottes* (*basiléia theou*), die zu verkündigen auch die prophetische Aufgabe des Rabbis Jesus von Nazareth war, begründet die Freiheit der Menschen. Diese Verkündigung teilt er mit der Bewegung der Zeloten, deren „Liebe zur Freiheit“ nach dem Zeugnis des jüdischen Historikers und Philosophen Josephus Flavius „so unüberwindlich war“, weil sie „als Herrscher und Herrn Gott allein“ anerkennen. „Ganz ungewöhnliche Todesarten erdulden sie und die Todesstrafe bei Verwandten und Freunden schätzen sie gering ein, wenn sie nur *keinen Menschen als Herrn anzuerkennen brauchen*“ (zit. n. Schäfer 2013, 225; Hervorh. d. Verf.). Die Differenz zwischen der zelotischen Bewegung und der der Anhänger Jesu ist nicht die Frage, ob die Königsherrschaft Gottes und die mit ihr in die Welt kommende Gerechtigkeit Gottes als Auftrag an die Gläubigen gültig und anzuerkennen sei, sondern die Frage, worin diese sich zeige und wie sie verwirklicht werden soll. Dieser Appell an die Gerechtigkeit und den Frieden Gottes („Friede auf Erden“ lautet die Botschaft der Engel an die Hirten, mit der die Geburt des Gottessohnes verkündet wird) hat in der Neuzeit, etwa in der „Revolution des Gemeinen Mannes“ (Peter Blickle), der Revolutionsbewegung in den Jahren 1524/25, eine ebenso zentrale Rolle gespielt wie dann in der Antisklavereibewegung, die die „Motivation zur praktischen Umsetzung einer prinzipiell schon vorhandene[n] universalistische[n] Moral“ intensivierte: „Klagen wurden zu Appellen, das Stöhnen zur Forderung, Hilflosigkeit wandelte sich zur Entschlossenheit“ (Joas 2011, 142 f.).

Literatur

Aristoteles: *Metaphysik* [MET] (übersetzt v. H. Bonitz, Hamburg 1968. 1. Buch).
Aristoteles. *Politik* [POL] (übersetzt v. F. Susemihl, hrsg. v. N. Tsouypoulos u. E. Grassi, Hamburg 1965).
Aristoteles. *Nikomachische Ethik* [NE] (übersetzt v. F. Dirlmeier, Stuttgart: Reclam, 1969, Buch X).

Durkheim, E. (1981[1912]). *Die elementaren Formen des religiösen Lebens*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Freud, S. (1969[1916]). *Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. Gesammelte Werke. (18. Vorlesung: Die Fixierung an das Trauma, das Unbewußte)*. Frankfurt/M.: Fischer.

Güthling, O. (Hrsg.) (1885). *Die Geschichten des Herodotos* (übers. v. F. Lange). Leipzig: Reclam.

Jaspers, K. (1949). *Vom Ursprung und Ziel der Geschichte*. Frankfurt/M.: Fischer.

Joas, H. (2011). *Die Sakralität der Person. Eine neue Genealogie der Menschenrechte*. Berlin: Suhrkamp.

Joas, H. (2012). *Glaube als Option. Zukunftsmöglichkeiten des Christentums*. Freiburg: Herder.

Joas, H. (2013). Sakralisierung und Entsakralisierung. Politische Herrschaft und religiöse Interpretation. In F. W. Graf & H. Meier (Hrsg.). *Politik und Religion. Zur Diagnose der Gegenwart*. München: C. H. Beck, 259–285.

Joas, H. & Knöbl, W. (2013[2004]). *Sozialtheorien. Zwanzig einführende Vorlesungen*. Berlin: Suhrkamp.

Joas, H. & Seiverth, A. (2016). *Situierte Kreativität als Bildungsideal*. www.werkstatt-kritische-bildungstheorie.de/Texte/2016

Kermani, N. (2015[2014]). Der Aufstand gegen Gott. Attar und das Leiden. In N. Kermani. *Zwischen Koran und Kafka. West-östliche Erkundungen*. München: C. H. Beck, 44–69.

Kippenberg, H. G. (1977). Die Typik antiker Entwicklung. In H. G. Kippenberg (Hrsg.). *Seminar: Die Entstehung der antiken Klassengesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 9–61.

Lange, F. (1885). Einleitung. In O. Güthling (Hrsg.). *Die Geschichten des Herodotos. Erster Teil*. Leipzig: Reclam, 4–7.

Mann, M. (2007). *Die dunkle Seite der Demokratie. Eine Theorie der ethnischen Säuberung*. Hamburg: Hamburger Edition.

Meier, C. (2005). Die griechisch-römische Tradition. In H. Joas & K. Wiegandt (Hrsg.). *Die kulturellen Werte Europas*. Frankfurt/M.: Fischer, 93–116.

Meier, C. (2012[1993]). *Athen. Ein Neubeginn der Weltgeschichte*. München: Pantheon.

Müller, J.-W. (2013). *Das demokratische Zeitalter. Eine politische Ideengeschichte Europas im 20. Jahrhundert*. Berlin: Suhrkamp.

Platon. *Der Staat – Über das Gerechte* [DS] (übersetzt v. O. Apelt, 1961). Hamburg: Meiner.

Rostovtzeff, M. (1971[1941]). *Geschichte der alten Welt. Der Orient und Griechenland*. Birsfelden-Basel: Schibli-Doppler.

Schäfer, H. W. (2008). *Kampf der Fundamentalismen. Radikales Christentum, radikaler Islam und Europas Moderne*. Frankfurt/M.: Verlag der Weltreligionen.

Schäfer, P. (2013). Theokratie: die Herrschaft Gottes als Staatsverfassung in der jüdischen Antike. In F. W. Graf & H. Meier (Hrsg.). *Politik und Religion. Zur Diagnose der Gegenwart*. München: C. H. Beck, 199–240.

Seiverth, A. (2014). Einleitung. In A. Seiverth (Hrsg.). *Tilman Evers: Politik und Sinn. Ideen für eine zivilgesellschaftliche Erwachsenenbildung*. Münster: Waxmann: 7–22.

Smith, M. (1977). Die Entwicklungen im Judäa des 5. Jh. v. Chr. aus griechischer Sicht. In H. G. Kippenberg (Hrsg.). *Seminar: Die Entstehung der antiken Klassengesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 313–327.

Sophokles. Antigone. In Sophokles. *Tragödien und Fragmente*. (hrsg./übersetzt v. W. Willige, überarbeitet v. K. Bayer, Freising 1966, Fassung: Übers. W. Schadewaldt, 1974). Frankfurt: Heimeran.

Troeltsch, E. (1994[1912]). Die Grundlagen in der alten Kirche. In E. Troeltsch. *Die Soziallehren der christlichen Kirchen und Gruppen* (2 Bände). Tübingen: Mohr (UTB).

Weber, M. (1976). Religionssoziologie. In M. Weber, *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. 1. Halbband*. 5., revidierte Aufl., mit Textkritischen Erläuterungen hrsg. von Johanns Winkelmann. Tübingen: J. C.B Mohr (Paul Siebeck), 245–381.

Weber, M. (1988[1905]). Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. In M. Weber. *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie 1* (9. Aufl.). Tübingen: Mohr & Siebeck, 17–206.

Weber, M. (2002[1919]). Politik als Beruf. In M. Weber, *Schriften 1894–1922*. Stuttgart: Kröner, 512–556.

Weber, M. (2002[1919]). Theorie der Stufen und Richtungen religiöser Weltablehnung. Zwischenbetrachtung. In M. Weber, *Schriften 1894–1922* (hrsg. v. D. Kaesler), Stuttgart: Kröner, 609–652.

Will, E. (1977). Die ökonomische Entwicklung und die antike Polis. In H. G. Kippenberg (Hrsg.). *Seminar: Die Entstehung der antiken Klassengesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 100–135.

Wilpert, P. (1961). Einleitung. Platon. *Der Staat – Über das Gerechte* [DS] (übersetzt v. O. Apelt, 1961). Hamburg: Meiner, VII–XXIX.

Jean-Luc Marion: Die „Phänomeno-Logik der Liebe“. Jenseits/Diesseits von Glaube und Vernunft[1]

Alwin Letzkus

Vorbemerkung: Ich wurde von Herrn Seiverth zu diesem Werkstattgespräch eingeladen mit der Idee, ob sich aus dem Werk von Jean-Luc Marion nicht auch Impulse für die Erwachsenenbildung gewinnen ließen. Und weil ich Marions Buch *Le phénomène érotique* ins Deutsche (*Das Erotische. Ein Phänomen*, Marion 2011[2003]) übersetzt hatte, sollte ich dieses Buch kurz vorstellen. Nun, ein Buch eines Philosophen vorzustellen, den kaum einer von Ihnen kennen wird, eines Phänomenologen, der für sich den Anspruch erhebt, die Tradition der Phänomenologie – in der vermutlich viele von Ihnen auch nicht wirklich zu Hause sind – weiterzuführen bzw. sie zu transformieren, und noch dazu eines Denkers, der sich als überzeugter Katholik versteht – was bei den meisten von Ihnen in diesem Evangelischen Bildungszentrum zumindest ein gewisses Stirnrunzeln hervorrufen wird –, durch all das sah ich mich veranlasst, ein wenig weiter auszuholen. Ich werde daher versuchen, mich gleichsam in konzentrischen Kreisen dem besagten Buch anzunähern.

Im ersten Teil des Vortrags werde ich einige Überlegungen zum Verhältnis von Glaube und Vernunft anstellen. Im zweiten Teil werde ich das Grundanliegen und einige Grundbegriffe der Phänomenologie skizzieren und dann auch kurz auf die Phänomenologie in ihrer französischen Ausprägung eingehen. Im dritten Teil schließlich werde ich auf Marions Neubestimmung der Phänomenologie als „Philosophie der Gabe“ zu sprechen kommen und danach dann auch „Das Erotische. Ein Phänomen“ kurz vorstellen.

I Einige Überlegungen zum Verhältnis von Glaube und Vernunft

Wenn der Verfasser des 1. Petrusbriefes in Kapitel 3 Vers 15 an die Ältesten in den verschiedenen römischen Provinzen schreibt: „Seid stets bereit, jedem Rede und Antwort zu stehen [logon didonai = Rechenschaft ablegen], der nach der Hoffnung fragt, die euch erfüllt“, dann ist damit bereits auf die tiefe Einheit vorausgewiesen, in der sich christlicher Glaube und griechische Philosophie bis ins hohe Mittelalter verbunden waren. Thomas von Aquin ging ganz selbstverständlich von einer Harmonie aus,

1 Dieser Vortrag wurde auf der 11. *Werkstatt* (05.–07.10.2020) am 06.10.2020 gehalten.

die zwischen Vernunft und Glaube besteht. Das Licht der Vernunft und das Licht des Glaubens kommen beide von Gott, lautete sein Argument; sie können daher einander nicht widersprechen. Das Christentum muss sich immer neu darauf besinnen, dass es Religion des Logos ist. Es ist Glaube an den *Creator spiritus,* an den Schöpfergeist, von dem alles Wirkliche stammt. Die Vorstellung, dass die ganze Wirklichkeit vom göttlichen Logos durchdrungen ist, der im menschlichen Geist (der Vernunft) seinen Widerhall findet, drückt sich in der scholastischen Formel „veritas est adaequatio rei et intellectus“ aus, also in der Auffassung, dass Wahrheit in der Übereinstimmung zwischen einer Vorstellung oder einem Urteil und der Wirklichkeit besteht. Zum christlichen Gottesglauben gehört aber auch, dass Gott nicht nur Logos – die ewige Vernunft, die Wahrheit – ist. Die Vernunft des Weltalls hatte sich in Jesus Christus als Liebe offenbart – und „wir haben der Liebe geglaubt“, wie es in 1 Joh 4,16 heißt.

Mit Descartes, also mit der Wende zur neuzeitlichen (Subjekt-)Philosophie, erfährt diese organische Verbindung zwischen Glaube und Vernunft, von Theologie und Philosophie ihren ersten Riss. Auch für ihn ist die Philosophie wie für Thomas die „Magd der Theologie“ (*philosophia ancilla theologiae*)[2], doch trägt sie dieser nicht mehr, wie bislang vorausgesetzt, die Schleppe hinterher, sondern vielmehr die Fackel voraus. In seinen *Meditationen über die Erste Philosophie* fragt Descartes nach einem absolut sicheren Fundament der Philosophie und er tut dies durch den methodischen Zweifel. Die ganze Welt könnte ein einziges Blendwerk und Schauspiel sein, das mir ein *Betrügergott* (*deus malignus*) vorgaukelt, also muss ich an allem zweifeln, auch an den eigenen Vorstellungen und Urteilen. Mein ganzes Denken kann falsch und trügerisch sein, doch eines ist unzweifelhaft: Solange ich denke, bin ich (*cogito, ergo sum*). Das Cogito ist das unerschütterliche Prinzip, auf dem alles Weitere fußt und aus dem ich auch die Erkennbarkeit der Wirklichkeit herleiten kann – und letztlich auch die Existenz Gottes beweisen kann. Gegen diesen rein theoretischen, aus dem Geist der Mathematik hergeleiteten Gott wird dann kurze Zeit darauf der Mathematiker und Philosoph Pascal aufbegehren, wenn er in seinem *Mémorial* das Erlebnis einer persönlichen Verwandlung durch die Begegnung mit dem lebendigen Gott wiedergibt (mit genauem Datum und Uhrzeit): „Feuer. ‚Gott Abrahams, Gott Isaaks, Gott Jakobs‘, nicht der Philosophen und Gelehrten“ (zit. n. Guardini 1962, 47). Mit dieser Unterscheidung zwischen dem Gott der Philosophen und dem Gott des Glaubens beginnen sich nun auch die Wege von Glaube und Philosophie zu trennen. Mit Kant, dem Alleszermalmer und Zertrümmerer der spekulativen Metaphysik, ist dann die Einheit von Glaube und Vernunft endgültig zerbrochen, vor allem aber die vertrauensvolle Gewissheit, der Mensch könne in überzeugend begründbarer Weise sich hinter die Bereiche der Physik auf das Wesen der Dinge und auf ihren Grund hin vortasten. Indem er die Bedingungen der Möglichkeit von Erkenntnis ausleuchtet, macht Kant deutlich, dass das Absolute oder der Absolute in der Geschichte nicht erkannt werden kann. Gott kann „innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft“ (Kant 1964[1793/94]) nicht mehr bewiesen, sondern lediglich postuliert werden.

2 Die Formulierung „Philosophia ancilla theologiae“ wird dem italienischen Bischof und Kirchenlehrer Petrus Damiani (um 1006–1072) zugeschrieben.

Als Erster hat noch zu Lebzeiten Kants der Berliner evangelische Theologe Schleiermacher nach einer Antwort auf diese Situation gesucht. Schleiermacher stellt fest, dass es im Menschen verschiedene, miteinander nicht vertauschbare Formen der Weltzuwendung und der Erfassung des Wirklichen gibt, deren jede ihr eigenes Gewicht und ihre eigene Bedeutung hat. Verstand, Wille und Gefühl seien die drei Provinzen des menschlichen Gemüts, die nicht aufeinander zurückzuführen, nicht ineinander zu verrechnen sind. Dem Verstand entspricht die Wissenschaft, dem Willen das Ethos, dem Gefühl die Religion, die er von da aus als Anschauung und Gefühl des Universums bzw. als *Sinn und Geschmack für das Unendliche* definiert. Später beschreibt er sie als das *Gefühl der schlechthinnigen Abhängigkeit* (Schleiermacher 1958[1799], 30). Religion ist Erleben, die Erfahrung des Unendlichen und der Abhängigkeit des Menschen davon; sie ist also etwas Eigenes und daher von den Reflexionen der Metaphysik als ein Eigenbereich des menschlichen Geistes durchaus unabhängig.

Das Band zwischen Glaube und Vernunft ist in der nachkantischen Philosophie endgültig gerissen. Die Mauer des eigenen Bewusstseins wurde immer undurchdringlicher; kein Weg mehr führte darüber hinaus in die jenseits des Bewusstseins liegende Wirklichkeit als solche. Aber auch die Philosophie selbst wird nun immer mehr in sich zerrissen und fragmentiert, seitdem sie sich am Ideal moderner Wissenschaftlichkeit orientiert, sich auf das empirisch Feststellbare und die Richtigkeit der Methoden zurückzieht und damit letztlich auch auf den Wahrheitsanspruch verzichtet. Es gibt nicht mehr *die Philosophie* (im Sinne einer *Ersten Philosophie* oder einer *Philosophia perennis*, der zufolge sich bestimmte philosophische Einsichten über Zeiten und Kulturen hinweg erhalten), sondern nur noch Philosophien – und der Glaube ist zu einem bloß irrationalen Gefühl geworden.

Die Ankündigung von Auguste Comte, dem Begründer des Positivismus[3], eines Tages werde es eine Physik des Menschen geben und die bisher der Metaphysik überlassenen großen Fragen würden in Zukunft genauso „positiv“ zu behandeln sein wie alles, was jetzt schon positive Wissenschaft ist, hat im 20. Jahrhundert in den Humanwissenschaften ein beeindruckendes Echo hinterlassen. Die durch das christliche Denken vollzogene Trennung von Physik und Metaphysik wird in der Folge immer mehr zurückgenommen. Alles soll wieder „Physik“ werden.

Das Modell der Humanwissenschaften und der empirischen Wissenschaften wird zum Parameter und Kriterium für Rationalität, die alles nur noch auf ihre instrumentellen, utilitaristischen, funktionalen, berechnenden und soziologischen Aspekte reduziert. Die Philosophie verliert auf diese Weise ihre metaphysische Dimension. Wenn Joseph Ratzinger, der nicht nur Papst emeritus, sondern zugleich auch ein großer Theologe ist, in seinen zahlreichen Texten zum Verhältnis von Glaube und Vernunft die geistige Situation unserer Zeit charakterisiert, so tauchen darin immer wieder dieselben Etiketten auf: Positivismus, Materialismus, Pragmatismus, Relativismus, Nihilismus. Wir seien ins Zeitalter der Postmoderne (ein Begriff, der für verschiedene Denkrichtungen innerhalb der französischen Philosophie im letzten

3 Vgl. Drei-Stadien-Gesetz der menschlichen Geistesentwicklung: theologisch-fiktives = Kindheit der Menschheit, das abstrakte oder metaphysische Stadium = Pubertät, das positive oder wissenschaftliche = „männlicher Geisteszustand“.

Drittel des vergangenen Jahrhunderts verwendet wird) eingetreten, in dem sich die Vernunft von ihren eigenen Wurzeln abgeschnitten und sich vollständig in der Immanenz eingerichtet habe. Was zähle, sei allein die leidenschaftliche „Verherrlichung des Lebens“, die zur „Lebensbehauptung um jeden Preis“ führe. Alles müsse ja in diesem Leben erreicht werden, ein anderes gebe es nicht. „Die Lebensgier, die Gier nach allen Arten von Erfüllungen wurde aufs Äußerste gesteigert“. Aber alsbald sei eine „ungeheure Entwertung des Lebens“ daraus geworden: Es sei nicht mehr vom „Siegel des Heiligen umgeben; man wirft es weg, wenn es nicht mehr gefällt.“ Die Lebensgier schlage um in „Ekel am Leben und in die Nichtigkeit seiner Erfüllungen“. Was im Dunstkreis postmoderner Denkströmungen entstehe, seien vor allem „Ideologien und Politiken des Todes“. Gegen diese tiefgreifende Krise unserer Zeit, gegen diese Kultur und „Mentalität des Todes“ helfe nur eines: Der Radius der Vernunft müsse sich wieder weiten. „Wir müssen aus dem selbstgebauten Gefängnis wieder herauskommen und andere Formen der Vergewisserung wieder erkennen, in denen der ganze Mensch im Spiel ist“ (Ratzinger 2020, 589, 551, 550, 429). Öffnen und weiten könne sich die Vernunft aber nur dann, wenn sie sich wieder neu der Botschaft des christlichen Glaubens öffne: Und immer wieder zitiert Ratzinger in seinen Überlegungen die Eingangssätze der Enzyklika *Fides et ratio* von Johannes Paul II., 1998:

> „Glaube und Vernunft (*Fides et ratio*) sind wie die beiden Flügel, mit denen sich der menschliche Geist zur Betrachtung der Wahrheit erhebt. Das Streben, die Wahrheit zu erkennen und letztlich ihn selbst zu erkennen, hat Gott dem Menschen ins Herz gesenkt, damit er dadurch, daß er Ihn erkennt und liebt, auch zur vollen Wahrheit über sich selbst gelangen könne.“ (Johannes Paul II. 1998, Nr. 1, 5)

Interessant in diesem Zusammenhang ist nun, dass es gerade Denker aus der sogenannten Postmoderne (Schlagworte gegen diese lauteten: *Anything goes*, alles ist beliebig, gleich-gültig und gleich-wertig) gewesen sind, die sich dem Verhältnis von Glaube und Vernunft neu zugewandt und damit der Rückkehr der Religion in die Philosophie den Weg gebahnt haben: etwa Emmanuel Lévinas oder selbst Jacques Derrida, aber vor allem Jean-Luc Marion, dem wir uns nun genauer zuwenden wollen.

Kurzer Überblick über Leben und Werk

Jean-Luc Marion (geb. 1946) wird früh schon für seine Studien zu Descartes ausgezeichnet. Es folgen Berufungen nach Poitiers, Paris-Nanterre und schließlich auf den bedeutenden Lehrstuhl für Metaphysik der Pariser Sorbonne. 1992 wird er in die „Académie française“ gewählt. Ende der 90er-Jahre wird er zum Nachfolger Paul Ricœurs auf den traditionsreichen „John-Nuveen-Lehrstuhl“ der Universität Chicago („Divinity School“) berufen, den er seit 2004 als ordentlicher Professor innehat.

Dreiteilung seines Werkes

1. Einstieg in die akademische Laufbahn durch seine Arbeiten zu Descartes.
2. Bald nach seinen Descartesstudien entstehen drei theologische Bücher: *L'idole et la distance* (1977), *Dieu sans l'être* (1982), *Prolégomènes à la charité* (1986). Diese Publikationen suchen die Mitte des christlichen Glaubens, also die Selbstoffen-

barung Gottes in Jesus Christus, einer Reflexion zu erschließen, die an der zeitgenössischen Philosophie Maß nimmt, vor allem im Kontext der an Husserl und Heidegger anschließenden „phänomenologischen Bewegung“ (Lévinas; Derrida).

3. Spätestens seit Beginn der 90er-Jahre entwickelt Marion eine Neubestimmung der phänomenologischen Philosophie unter dem Begriff „donation“ (Gabe, Gegebenheit) – eine „Philosophie der Gabe“, die durch drei Studien repräsentiert wird: *Réduction et donation*, (1989), *Etant donné* (1997), *De surcroît* (2001).

Marions Denken ist in der Tradition der Phänomenologie verankert, die von Edmund Husserl begründet und von seinem Schüler Martin Heidegger weitergeführt wurde, und dann innerhalb der französischen Philosophie zahlreiche Transformationen erfahren hat (angefangen von Sartre und Merleau-Ponty über Foucault und Bourdieu bis hin zu Lévinas, Derrida und Marion). Paul Ricœur, der selbst zu dieser phänomenologischen Bewegung in Frankreich gehörte, bezeichnete sie als eine „Geschichte der Husserl’schen Häresien“ (Ricoeur 1953, 836).

II Das Grundanliegen und die Grundbegriffe der Phänomenologie

Husserls Grundanliegen war es, die im Schatten der Naturwissenschaften immer mehr an Bedeutung verlierende Philosophie nicht nur wieder als Wissenschaft in Geltung zu setzen, sondern sie darüber hinaus als eine alle Einzelwissenschaften umgreifende Universalwissenschaft zu etablieren. Dieses Ziel vor Augen galt es zunächst eine Methode zu entwickeln, die an Exaktheit denen der Naturwissenschaften nicht nachstand, ohne dennoch blind dem Wissenschaftsideal der neuzeitlichen Wissenschaften zu verfallen. Die im Sinne einer strengen Wissenschaft zu begründende Philosophie sollte mithilfe einer „phänomenologischen Methode“ einerseits der Pluralität der Seinsbereiche und den ihnen korrelierenden Erscheinungsweisen im Bewusstsein gerecht werden, andererseits aber auch in der Lage sein – in ihrem Bemühen, sich als Universalwissenschaft zu begründen –, diese Seinsbereiche auf einen sie tragenden Grund zurückzuführen, von dem aus sich die Frage nach dem Ganzen der Wirklichkeit beantworten ließe. Für Husserl war dieser Grund das sinnbildende Bewusstsein des transzendentalen Subjekts, auch wenn er den Begriff des Transzendentalen zu erneuern versuchte. Im Mittelpunkt seines Interesses stand das traditionelle Problem von Denken und Sein, das nun neu als Frage nach dem Beziehungsverhältnis von Bewusstsein und Gegenständlichkeit auflebte. Um dieses Verhältnis aber genauer bestimmen zu können, galt es zunächst, den natürlichen Weltbezug in seiner Naivität einzuklammern und ihn durch eine reflektive Blickwendung auf das Bewusstsein zu befragen und darin den Bedingungen der Erfahrung von Welt nachzugehen. In der „Epoché“ *(Einklammerung)* wird der Glaube an die Gegenstände in einer an sich seienden Welt eingeklammert, außer Geltung gesetzt, um allein auf das *Wie* ihres Gegebenseins für das Bewusstsein zu reflektieren. Nicht am faktischen Sein

der Welt interessiert, fragt die Phänomenologie danach, wie im Korrelationsverhältnis von Bewusstseinsakt und Bewusstseinsgegenstand das Innerweltliche als Phänomen des Bewusstseins erscheint. Indem der Phänomenologe sich eines Urteils über das Sein des Gegenstandes an sich enthält, also den Glauben an das Sein des Gegenstandes einklammert, reduziert er das Sein der Gegenstände auf ihr Sein-als-Erscheinen. Dies bezeichnet Husserl als *phänomenologische Reduktion*. Es wäre aber ein Missverständnis zu meinen, durch die Epoché/Einklammerung und Reduktion würde den Gegenständen etwas von der Fülle ihres Gehalts genommen. Im Gegenteil: Nur auf dem Boden der Reduktion lassen sich die Gegenstände so analysieren, wie sie sich originär, ursprünglich, also ohne die Verkürzung durch ein sachfernes Meinen, darbieten; erst durch die Reduktion zeigt sich die Welt in ihrem vollen Reichtum. Der Phänomenologe sieht nicht von der Welt ab zugunsten des Bewusstseins, sondern sein Interesse gilt gerade der Welt. „Das, was sich dem Bewusstsein gibt, verdient den Namen *Phänomen* nur dann, wenn es der Rolle und der Funktion entsprechend, die es im Leben – im individuellen, faktischen Leben – spielt und einnimmt und dessen Gegenstand es ist, ergriffen wird. Andernfalls ist es eine Abstraktion. Eine *konstruierte* philosophische Interpretation, die von außen herangetragen wird, bedeutet Verrat an seinem Sinn. Die *Konstruktion* entstellt das Phänomen" (Lévinas 2006[1931], 80). Husserls Phänomenologie sollte das Denken in der Hinwendung auf die Lebendigkeit der konkreten Wirklichkeit aus dem starren Subjekt-Objekt-Dualismus befreien und es so für einen dritten Weg jenseits eines naturalistischen Realismus und eines subjektiven Idealismus öffnen.

Dem Vorwurf, dass ein Denken abstrakt und sein Gegenstand ein nur konstruierter ist, kann nach Auffassung der Phänomenologie nur dadurch begegnet werden, dass der Glaube an die Gegenstände in einer an sich seienden Welt eingeklammert, außer Geltung gesetzt wird, um allein auf das Wie ihres Gegebenseins für das Bewusstsein zu reflektieren. Der Schlüsselbegriff für die Beschreibung und Analyse der reinen Bewusstseinserlebnisse ist die *Intentionalität*. Mit ihr, als Grundthema der Husserl'schen Phänomenolgie, ist gemeint, dass Denken und Sein bzw. Bewusstsein und Gegenständlichkeit der Dinge nicht in voneinander isolierte Bereiche getrennt werden können, sondern dass Bewusstsein immer schon bei den Gegenständen ist, also Bewusstsein-von-etwas ist. Die Intentionalität ist das Konkrete schlechthin, die unhintergehbare Situation einer ursprünglichen Verwicklung des Innen und Außen, der Immanenz und der Transzendenz, die deutlich macht, dass *etwas* nicht schon als Objekt oder Tatsache dem Bewusstsein vorausliegt, sondern diesem immer nur als Phänomen erscheint, dessen Sinn allererst aufzuklären ist. In der Intentionalität des Menschen drückt sich seine *Transzendenz in Bezug auf sich selbst* aus, da er von dem Gegenstand seines Bewusstseins, mag dieser nun ein wahrgenommener, vorgestellter, erinnerter, gewünschter, eingebildeter, gefühlter oder empfundener sein, bereits beansprucht wird. Dass jedes Bewusstsein zwar im weitesten Sinne Meinung seines Gemeinten ist, aber dass dieses Vermeinte in jedem Moment mehr ist (mit einem Mehr Vermeintes), als was im jeweiligen Moment als explizit Gemeintes vorliegt, hängt mit der Leiblichkeit des Bewusstseins zusammen, in der jede intentionale Be-

wegung wurzelt und die daher auch innerhalb der Phänomenologie eine bis dahin ungekannte Aufwertung erfährt.

Husserl verdeutlicht dies am Beispiel des Hörens einer Melodie. Bevor ich eine Melodie als Melodie höre, nehme ich nur das Jetzt einer aktuellen Tonempfindung wahr, das aber bereits umspielt wird von einem Horizont nicht mehr aktueller, d. h. retentionaler (zurückgehaltener), bzw. noch nicht aktueller, d. h. protentionaler (vorweggenommener), Tonempfindungen. Die verklungenen Töne klingen in jedem weiteren Ton nach, färben dessen Urimpression ein und lassen mich die folgenden Töne in einer bestimmten Erwartungshaltung, die im Horizont der vorausliegenden Töne geweckt wurde, vorwegnehmen. Wird diese Erwartung dann erfüllt, höre ich eine mir vertraute Melodie.

Analog zum „Jetzt" der Ton-Empfindung ist auch das „Hier" der Raum-Empfindung immer nur in *Abschattungen* und *Horizonten* gegeben und weist auf eine der Sinnlichkeit eigene Intentionalität hin. Deutlich machen lässt sich dies an Empfindungen der Körperbewegungen, in denen sich noch vor aller Wahrnehmung von Objekten im Raum ein ursprünglicher Zugang zum Ganzen der räumlichen Wirklichkeit eröffnet. Dieser Zugang ist phänomenologisch ursprünglicher als das Bewusstsein, weil er ausgeht vom Leib, d. h. den Sinnesorganen und ihren Bewegungen, dem Drehen und Wenden des Kopfes und der Augen, den Fühl- und Tastbewegungen der Finger und Hände, und sich damit also letztlich als ein wechselseitiges Beziehungs- und Konstitutionsverhältnis zwischen der Offenheit der Sinnesorgane hin auf das sinnlich Gegebene und dessen Rückbezug auf diese erweist. In diesem Verhältnis, in dem sich mit jeder Bewegung ein neuer Horizont auftut, der einen anderen in den Hintergrund treten lässt, eröffnet sich ein Sinn, der sich nicht mehr auf die Konstitutionsleistung eines autonomen und souveränen Bewusstseins zurückführen lässt, weil er die Gegenwart dieses Bewusstseins schon untergraben und über sich hinausgetrieben hat: Das Subjekt verharrt nicht länger in der Unbeweglichkeit des idealistischen Subjekts, sondern findet sich in Situationen fortgerissen, die sich nicht in Vorstellungen, die es sich von diesen Situationen machen könnte, auflösen.

Die zentralen Gedanken, die mit diesen phänomenologischen Grundbegriffen zusammenhängen, lassen sich etwa wie folgt zusammenfassen: a) Die eigentliche, weil tiefste Wurzel der Intentionalität liegt in der Leiblichkeit der menschlichen Existenz; b) mit der Leiblichkeit treten zugleich all die Horizonte in den Blick, die in ihr impliziert sind, also all das Unscheinbare, Überraschende, in seiner Alltäglichkeit Unausgesprochene und vielleicht gar Geheimnisvolle, das durch den vorstellenden Bezug auf das Objekt verstellt bleibt und somit vergessen wird; c) und weil durch diese impliziten Horizonte in jeder Gegenwart zugleich eine andere Gegenwart mitgegeben ist, treibt die Intentionalität das Denken über die Subjekt-Objekt-Beziehung, die auf einer jeweils aktuellen Durchsichtigkeit der Gegenwart beruht, hinaus und bringt damit die Herrschaft der Vorstellung als, im wörtlichen Sinne, Re-Präsentation, die alles auf die Gegenwart zurückführt, zum Einsturz; d) in der Folge gleicht daher das intentionale Leben einem elliptischen Kreisen um die Pole von Subjekt und Objekt, in dem sich in einem ständigen Hin und Her der Mensch und die Welt wechsel-

seitig konstituieren. Lévinas bringt all diese Aspekte mit einem Satz treffend zum Ausdruck: „Die Intentionalität, die die Exteriorität intendiert, ändert in der Intention selbst ihren Sinn, indem sie Innerlichkeit im Verhältnis zu der Exteriorität wird, die sie konstituiert; sie kommt gewissermaßen her von dem Punkt, wo sie hingeht, indem sie sich als vergangen erkennt in ihrer Zukunft, sie lebt von dem, was sie denkt“ (Lévinas 1987[1961], 182).[4]

Die Begeisterung, die diese neue Philosophie unter den Studenten Husserls auslöste, fasst Lévinas (der 1928/29 in Freiburg sowohl bei Husserl und Heidegger studierte), folgendermaßen zusammen:

> „Die jungen Phänomenologen, die Schüler Husserls, sind der Auffassung, dass sie für die Philosophie dieselbe Arbeit verrichten können wie die Forscher für die Wissenschaften. Sie räumen das mit wissenschaftlichen Konstrukten zugestellte Gelände frei, kneten den philosophischen Lehm und legen nach und nach und mit großer Sorgfalt die Fundamente. So wollen sie den Traum ihres Meisters Husserl verwirklichen, den Traum einer Philosophie als Wissenschaft [...]. Jedes Wort, das verwendet wird, jeder Begriff, der allgemein gebräuchlich ist, und jede Wahrheit, die sich scheinbar von selbst versteht, muss zunächst die Feuerprobe phänomenologischer Analyse bestehen – eine Analyse, die nur durch eine mühselige Arbeit ausgeführt werden kann, durch Arbeiter, die unermüdlich gebeugt über dem Geflecht des konkreten Bewusstseinslebens sitzen, dem Wirrwarr an ‚Intentionalitäten‘, aus dem es sich zusammensetzt. Den Begriffen, die nur aufgrund von trügerischen, undurchsichtigen und nicht durch unmittelbare Anschauung belegten Beweisführungen zu philosophischen Meriten gelangt sind, ja dieser ganzen Art und Weise der Beweisführung selbst, die man in Freiburg verächtlich als Konstruktion bezeichnet, setzen die Phänomenologen ihre Schlachtrufe entgegen: ‚Nieder mit den Konstruktionen!‘, ‚Zu den Sachen selbst!‘. [...] Für die jungen Deutschen, die ich in Freiburg kennen lernte, ist diese neue Philosophie mehr als nur eine neue Theorie, sie ist ein neues Lebensideal, eine neu aufgeschlagene Seite in der Geschichte, ja fast eine neue Religion.“ (Lévinas 2006[1931], 86 f.)

Noch größer aber muss die Faszination gewesen sein, die in jenen Jahren von Husserls Assistenten und Nachfolger Heidegger ausging, denn Lévinas sagt in einem Interview auch: „Ich bin zu Husserl gegangen und habe Heidegger gefunden“ (Poirié 1987, 74).

Einige Gedanken zu Heidegger: Heidegger war der erste Kritiker seines Lehrers Husserls, weil dieser das ursprüngliche Anliegen der Phänomenologie, nämlich „Zu den Sachen selbst“ zu gelangen, wieder verraten habe bzw. darin nicht radikal genug gewesen sei. Was war die Sorge Husserls? Dass sich der Ich-Pol des subjektiven Bewusstseins in der Kette der immer größeren Horizonte, in die das Sich-Gebende eingebettet ist, verlieren und damit im Dunkel des anonymen Lebens auflösen könnte. Er habe, so Heidegger, die ursprüngliche Erscheinungsweise der Phänomene zunehmend wieder vergegenständlicht und sei damit wieder in den alten Subjekt-Objekt-Dualismus des Descartes zurückgefallen, den er ja auch selbst als den Wegbereiter der Phänomenologie betrachtet habe. Für Heidegger war Husserl derjenige, der das Be-

4 Man kann also nicht mehr von einer Innenwelt des Subjekts reden, die der Außenwelt gegenübersteht und von dieser getrennt ist, sondern man müsste eher von der „Innenwelt der Außenwelt der Innenwelt“ sprechen.

wusstsein zwar in seiner intentionalen Struktur herausgestellt hat, es gelte aber viel grundsätzlicher zu fragen, was es denn diesem Bewusstsein in seinem *Sein* ermögliche, sich überhaupt anderem Seienden gegenüber intentional zu verhalten. Heidegger spricht daher auch nicht mehr von Bewusstsein oder Subjekt, sondern von *Da-sein*, dem es um sein Sein geht, und das sich wiederum zugleich in diesem *Da-sein* enthüllt. Das Dasein ist in ursprünglicher Weise *In-der-Welt-sein*, also faktische Existenz, die dem Seienden im Ganzen immer schon ausgesetzt ist (*Ek-sistenz*), es ist folglich *ursprüngliche Transzendenz* und darum auch in fundamentaler Weise von der durch Husserl aufgedeckten Grundhaltung der Intentionalität zu unterscheiden, weil sie dieser vorausliegt und überhaupt erst ermöglicht. Heidegger transformiert damit die transzendentale Phänomenologie Husserls in eine hermeneutische Phänomenologie des faktischen Lebens. bzw. der faktischen Existenz. Husserls Phänomenologie bleibe letztlich vom Vorrang der theoretischen Einstellung beherrscht, das Phänomen könne aber nur dann es selbst sein und als solches erscheinen, wenn erkannt wird, dass es sich in seiner ganzen phänomenalen Fülle im Leben ereignet, d. h. vom Leben in seinem eigentlichen Selbstsein angeeignet, erlebt und vollzogen wird. Das Faszinosum Heideggers bestand für den jungen Lévinas und seine Kommilitonen darin, nicht nur einen, wie er sagte, „unerhörten, unvergesslichen Klang“ im Sein herauszuhören, sondern uns auch durch seine brillanten Analysen „der faktischen menschlichen Existenz“ (Lévinas 1988[1976], 7) in die eigentlich philosophische Dimension hineinzuführen, nämlich im menschlichen Dasein dem Anspruch des Seins zu entsprechen.

Exkurs: Transformationen der Phänomenologie in Frankreich in ihrer Verbindung mit dem Strukturalismus

Während Heidegger das Sein vor allem in den alltäglichen Phänomenen der faktischen Existenz analysierte, geht es im Strukturalismus der 60er- und 70er-Jahre vor allem um eine Mikroanalyse der verborgenen Strukturen dieser Existenz. Als Begründer des Strukturalismus gilt der Sprachwissenschaftler Ferdinand de Saussure, der aufzuweisen versuchte, dass das sprachliche Zeichen nicht die sinnliche Inkarnierung einer zuvor bestehenden mentalen Bedeutung ist, sondern dass diese allein durch die Unterschiede des Zeichens zu anderen Zeichen im Sprachsystem entstehe. Die Konstitution von Bedeutung und Sinn wird hier also nur noch rein formal im differentiellen Spiel der sprachlichen Zeichen untereinander angesiedelt, das keine substantiellen Positivitäten mehr kennt. Diese Struktur von Differenzen nach dem Vorbild der Sprache wird dann als umfassendes Modell auf alle kulturellen und gesellschaftlichen Erscheinungen übertragen. Claude Lévi-Strauss wendet es auf seine Untersuchungen zur Ethnologie an, Jacques Lacan in der Psychoanalyse. Von nun an interessierte nicht mehr das, was den Menschen in seinem eigentlichen Sein und Wesen bestimmte, sondern das, was ihn vom Außen seiner Ränder her – und gewissermaßen hinter dem Rücken der Evidenz – konstituierte, nämlich die anonymen Strukturen und Codes der Sprache, der Ökonomie und politische Machtverhältnisse. Positivitäten wurden durch Differenzen, Kontinuitäten durch Diskontinuitäten abge-

löst. Die bedeutendsten Vertreter dieser Denkströmung sind Michel Foucault, Jacques Derrida, François Lyotard, Gilles Deleuze und Roland Barthes. Leitend wird für sie die Erfahrung eines radikalen Weltlichwerdens der Welt, die keine *Überwelten* oder *Hinterwelten* mehr kennt, ja der selbst noch die Beziehung zu dieser Welt abhanden gekommen ist. Das Band zwischen den Menschen und der Welt, das Band zwischen den Menschen selbst ist gerissen (Deleuze & Foucault 1977). In einer bisher ungeahnten Weise kündigt sich an, dass der Mensch endlich ist, dass er nicht mehr ins Zentrum seiner selbst gelangt, sondern immer nur und allein „zu den Grenzen dessen, was ihn einschließt: zu jenem Gebiet, wo der Tod weilt, wo das Denken erlischt, wo die Verheißung des Ursprungs unendlich sich zurückzieht“ (Foucault 1974[1966], 458). Derrida spricht in diesem Zusammenhang von einem „Labyrinth, das seine eigenen Ausgänge vereinnahmt“ (Derrida 1979[1967], 165). Was sich hier abzeichnet, ist der Beginn eines Denkens, das jenseits des im Zentrum stehenden Menschen geschieht, das ihn flieht und ihn verflüchtigt in einen Raum des Anonymen und Neutralen. „Ende der Metaphysik“, „Ende der Geschichte“, „Krise des Humanismus“ und „Tod des Subjekts – dies waren die Parolen, die von nun an kursierten und als der letzte Schrei ausgegeben wurden. Was sich ankündigte, war ein Zeitalter der totalen Zerstreuung des Menschen, in dem dieser – vermutlich – einmal „verschwinden wird“, so der viel zitierte Satz Foucaults, „wie am Meeresufer ein Gesicht im Sand“ (Foucault 1974[1966]), 462). Viele, vor allem diesseits des Rheins, sahen darin den verzweifelten oder auch (entsprechend dem eigenen philosophischen Standpunkt) freudig-ekstatischen Tanz der Philosophie über dem Abgrund: *Lacancan* und *Derridada*.

Ich rekapituliere nochmals kurz und skizzenhaft, das, was ich bislang zum Verhältnis von Denken und Sein im Sinne der Wahrheit als *adaequatio rei et intellectus* deutlich zu machen versuchte.

Klassische Metaphysik bis zu Descartes: Alles Sein der Wirklichkeit ist vom göttlichen Logos durchdrungen, folglich verhalten sich Denken und Sein in einer natürlichen Korrespondenz zueinander (Wahrheit als Korrespondenztheorie).

Descartes und die Wende zum neuzeitlichen Subjekt: Das *Cogito* und damit das Erkennen des Subjekts ist nun der archimedische Punkt aller Erkenntnis der Wirklichkeit. Gleichwohl bleibt Gott der letzte Garant dafür, dass das, was das Ich erkennt, mit den erkannten Gegenständen (Objekten) der Wirklichkeit übereinstimmt.

Kant als kopernikanische Wende in der Philosophie: Alles, was im Denken zur Erscheinung kommt, wird durch die subjektiven Kategorien überformt. Wie die Dinge an sich sind, bleibt unerkennbar. Gott wird zum reinen Postulat für das Sittengesetz.

Danach kommt es zum Dualismus zwischen Idealismus und Realismus als Hauptströmungen der Philosophie. Der Idealismus versucht, alles aus dem reinen Denken zu deduzieren (Fichte, Hegel), das heißt, die Wirklichkeit ist durch Erkenntnis und Denken bestimmt, oder kurz gesagt: Es gibt kein Sein, das unabhängig vom Bewusstsein wäre. Der Realismus hingegen geht von einer Realität (als Außenwelt) aus, die vom Denken unabhängig ist, sich aber durch Experiment und Falsifikation

wirklich erkennen lässt. Das Denken hat sich hier also am Sein der Außenwelt zu orientieren.

Das Neue der Phänomenologie bestand nun gerade darin, mit diesen Dualismen von Subjekt und Objekt, Innenwelt und Außenwelt, Immanenz und Transzendenz zu brechen, indem sie durch ihren Leitbegriff der Intentionalität deutlich macht, dass alles Bewusstsein immer schon Bewusstsein-von-etwas ist, also sein Innen immer schon vom Außen bestimmt ist, das es zu begreifen versucht. Husserl akzentuiert dabei wieder den Ich-Pol, Heidegger dagegen das Sein, das im Dasein zum Vorschein kommt, dieses in Anspruch nimmt und nach einer Entsprechung des Daseins verlangt.

III Marions Neubestimmung der Phänomenologie als „Philosophie der Gabe"

Mit seinem Buch *Réduction et donation* (Reduktion und Gegebenheit/Gabe) reiht sich Marion in die phänomenologische Bewegung ein, indem er diese noch einmal zu überbieten bzw. an dem ursprünglichen Anliegen Husserls neu auszurichten versucht, nämlich an den Sachen selbst in ihrer Gegebenheit. *Réduction et donation* ist daher eine Radikalisierung der Reduktion über die eng gesteckten Grenzen einer „transzendentalen" (Husserl) und einer „existenzialen" (Heidegger) Reduktion hinaus, geht es Marion doch hier um die grundsätzliche Möglichkeit einer *dritten Reduktion*, die die Festschreibung der Phänomenalität sowohl im Zeichen der Gegenständlichkeit wie auch der des Seins hinter sich lässt. Es geht ihm um die „unbedingte Vorrangstellung der Gegebenheit des Phänomens" (Marion 1989, 53). Die Gebung als Selbst-Gebung des Phänomens wird für ihn zum eigentlichen Prinzip der Phänomenologie.[5]

Die Reduktion bedeutet ja nichts anderes, als nur das als gesichert wahrzunehmen, was nicht dem Verdacht ausgesetzt ist, nur eine bloße Konstruktion zu sein. Husserls Phänomenologie bleibt vom Vorrang der theoretischen Einstellung beherrscht und reduziert das Phänomen wieder auf Gegenständlichkeit. Dies hatte schon Heidegger kritisiert, indem er die Frage nach der Gegebenheit als zentrales Rätsel der Phänomenologie herausstellte. Doch Heidegger selbst sei dann wiederum, so Marion, durch die *Seinsfrage* in der *Seiendheit* gefangen geblieben, die lange Zeit für den unhintergehbaren Horizont alles Philosophierens gehalten wurde. Die *dritte Reduktion* bedeutet nun dagegen den Verzicht auf die zentrale Rolle des Horizonts in der Phänomenologie, sei es den des transzendentalen Egos (Husserl), sei es den des Seins (Heidegger), weil durch beide die Phänomene in ihrem Sich-selbst-Geben verhindert werden. Die dritte phänomenologische Reduktion, die Marion vorschlägt, geht über den transzendentalen Horizont des Bewusstseins bzw. des transzendenten Horizont des Seins hinaus, um zu einer reinen *Gebung* (*donation*) des Phänomens zu gelangen.

5 In seinem Versuch einer Neubestimmung der Phänomenologie ist Marion neben Husserl und Heidegger vor allem auch durch Lévinas und Derrida geprägt, auf die ich hier allerdings nicht näher eingehen kann.

Von dieser *Gebung* kann nicht gesagt werden, dass sie „ist“, denn das Sich-Geben eines Phänomens ist keine Modalität des Bewusstseins bzw. des Seins. Das eigentliche Phänomen (an sich) ist das, was sich gibt, bevor es vom Empfänger in einen bestimmten Modus der Phänomenalität überführt und somit manifest gemacht werden kann. Wie aber soll sich die Subjektivität ihrer selbst, das heißt ihres eigenen Horizonts entledigen, um zu einer reinen Gebung zu gelangen? Dieses paradoxe Unternehmen kann seine Befremdung verlieren, wenn es zu zeigen gelingt, dass es durchaus Erfahrungen (paradoxe Gegen-Erfahrungen) gibt, in denen sich Phänomene auf eine solche Weise geben, dass das empfangende Subjekt ein exzessives Geben jenseits seines Empfängnisvermögens erleidet und ein *Zeuge* dieses paradoxen Geschehens wird. Diese paradoxen Phänomene, die jede Logik der Transzendentalität sprengen, nennt Marion „saturierte“ oder „gesättigte“ Phänomene. Beispiele für solche Phänomene sind das *geschichtliche Ereignis*, das *Kunstwerk*, der *Leib*, das *Antlitz des Anderen*. Ein wirklich geschichtliches Ereignis lässt sich nicht auf seine Einzeldaten (Zeit, Ort, beteiligte Personen) reduzieren und auch nicht aus einer Kausalkette herleiten. Es widersteht jedem Versuch, seiner im Verstehen habhaft zu werden. Es ist nicht vorhersehbar, ja nicht einmal denkbar, und es geht über jeden vom Subjekt eröffneten Horizont hinaus. Es löst absolutes Erstaunen und nicht selten einen Schock aus (vgl. 9/11, der Anschlag auf das World-Trade-Center). Ähnliches gilt für das Kunstwerk. Auch dieses entfaltet seine genuine Bedeutung in einem irreduziblen Sich-Geben. Das Kunstwerk richtet sich nicht nach dem Blick des Betrachters, sondern gibt diesem die *Richtung* (frz. *sens*) vor, weil es seine eigene Bedeutung und seinen eigenen *Sinn* (frz. *sens*) besitzt. Die Bedeutung eines Gemäldes etwa kommt nur an, wo sich der Rezipient unter die Pflicht stellt, seinen Blick je neu der Gebung von Sichtbarkeit hinzugeben. Und auch mein Leib entzieht sich jeglicher Objektivierung und versetzt mich in eine Passivität, die durch keine Aktivität überwunden werden kann. Vor jeder Intentionalität weiß sich das Bewusstsein an die Selbst-Affektion seines Leibes hingegeben. Von ihr her geben sich mir alle mit der Leiblichkeit verbundenen Erscheinungen unmittelbar und als sie selbst, mag es sich um Schmerzen, eine tödliche Krankheit oder die erotische Lust handeln. Und schließlich die Begegnung mit dem Anderen. Wir können ihm zwar in die Augen schauen, erblicken ihn aber in seiner Andersheit nicht. Vielmehr erfährt das Subjekt eine Umkehrung des eigenen Blicks. Es findet sich unter dem Blick des Anderen und unter seinem spezifischen Anspruch wieder.

Alle diese gesättigten Phänomene haben eines gemeinsam: Sie entthronen das souveräne Subjekt in seiner transzendentalen Vorrangstellung, was zu einer Umkehrung der Prioritätsverhältnisse führt. Marion spricht von Gegen-Intentionalität, weil nun das Phänomen selbst die Oberhand gewinnt und das erkennende Subjekt in eine passiv-empfangende Rollte versetzt. Alle gesättigten Phänomene charakterisieren sich durch eine *Überfülle* (*surcroît*) oder ein Übermaß an Gegebenheit, das das empfangende Subjekt dazu zwingt, die Übermacht der Gebung und die beschränkte Fähigkeit des Empfangens anzuerkennen. Das Ereignis, das ihm bei diesen Phänomenen zustößt, überrascht das Subjekt gewissermaßen, weil es dafür keine vorgängigen

Begriffe zur Verfügung hat, um es einzuordnen. Es ist dieser Mangel an Begriff, der mit dem Phänomen, das sich gibt, verbunden ist. Wie soll man folglich dieses Ereignis definieren – als das Unmögliche, als das, was nicht möglich oder denkbar ist, bevor es wirklich auftaucht, also als das, was sich *wirklich* macht, ohne doch jemals denkbar gewesen zu sein, doch von dem im Gegenzug die für unmöglich gehaltene Wirklichkeit einen neuen Horizont der Möglichkeit eröffnen wird? Durch die gesättigten Phänomene findet also eine Öffnung des Bereichs der Rationalität statt.

Marion führt hier den Begriff der *Gegen-Erfahrung* ein, der auch eine neue Auffassung des Subjekts verlangt. Dieses kann nicht mehr das transzendentale Subjekt sein, sondern nur ein sich selbst gegebener Empfänger, ein *Hingegebener* (*adonné*). Die Subjektivität steht nicht am Anfang, sondern sie ist das Ergebnis der Gebung – ihr eigentlicher Kasus ist nicht der Nominativ, sondern der Dativ. Denn entscheidend ist, dass sich die Subjektivität keiner Selbstkonstitution verdankt, sondern sich vom gegebenen Phänomen empfängt, und nur von ihm. Der Empfänger wird *geboren* in dem Moment, in dem er Adressat der Gebung wird. Seine Rolle ist jedoch nicht vollkommen passiv, denn ohne Empfänger kein Phänomen. Gleichwohl gibt es den Empfänger nicht vor der Gebung und deshalb gibt es auch keinen Horizont, der das Gegebene erwarten und nach seinen eigenen Bedingungen empfangen würde. Die klassische Unterscheidung zwischen Aktivität und Passivität kann dieser Konstellation kaum gerecht werden. Nicht an seinem Anfang zu sein, sich selbst (ursprünglich im Dativ) gegeben zu sein, auch wenn diese Gegebenheit empfangen wird, spricht für ein ursprüngliches Erleiden (die passive Seite wird also stärker betont). Dennoch räumt Marion die Möglichkeit ein, dass sich der Hingegebene dem Gegebenen als Appell verschließen kann. Der Hingegebene muss sowohl sich selbst als angesprochen anerkennen als auch den Appell empfangen wollen. „Die Entscheidung zu einer Antwort, also zum Empfang, geht der Möglichkeit des Sehens, also des Begreifens, voraus“ (Marion 2015[1997], 501).[6]

Auch wenn Marion nicht müde wird zu beteuern, dass erst durch die phänomenologische Reduktion auf die Gebung die Sachen von den transzendentalen Bedingungen der objektivierenden Intentionalität bei Husserl oder dem allumfassenden Seinshorizont bei Heidegger befreit werden, ist deutlich geworden, dass eine Phänomenalisierung der Sachen, wie sie sich von sich selbst her geben, nur durch eine „aktive Antwort“ des Hingegebenen zustande kommen kann. Der Hingegebene wird daher von ihm als *Zeuge* bezeichnet, weil die Initiative dem Phänomen selbst gehört und der Zeuge nie zum Urheber, Träger oder Verwalter des Wahrheitsgeschehens wird.

Als die höchste Gestalt phänomenaler *donation* wird von Marion das *Christusereignis* aufgefasst – womit ich dann endlich auf das Buch *Le phénomène érotique* zu sprechen kommen will, dessen Vorstellung der eigentliche Grund für die Einladung zu diesem Werkstattgespräch war.

6 Man könnte dies etwa anhand von Hartmut Rosas (2016) Konzept der Resonanz verdeutlichen im Sinne einer Beziehungsqualität, die sich zwischen einem aktiven In-der-Welt-Sein und einem passiven Von-der-Welt-angesprochen-Sein abspielt. Als Beispiel für eine solche resonante Weltbeziehung führt Rosa das Tanzen an, bei dem nicht klar sei, wer führe und wer geführt werde, ob die Musik mich tanze oder ich die Musik. Es handele sich dabei um ein aktiv-passives Ineinander.

Vom *erotischen Phänomen* zur Gottesliebe. Die *Logik der Liebe* nach Jean-Luc Marion

Für Marion ist der ursprünglichste und äußerste Horizont des Gegebenen und der Gebung die Offenbarung Gottes als Liebe und Selbsthingabe an den Menschen.

Der Titel seines Buches *Gott ohne Sein* (1982) – frz. *Dieu sans l'être*, was sich auch mit *Gott ohne Sein/Gott ohne es zu sein* übersetzen ließe – meint nicht, dass Gott nicht ist oder dass Gott nicht wirklich Gott ist, sondern weist hin auf seine Erhabenheit hinsichtlich jeder begrifflichen Bestimmung, einschließlich der des Seins. Welcher Name oder welcher Begriff aber bleiben dann noch übrig, wenn Gott außerhalb der Frage nach dem Sein gedacht werden soll? Zweifellos nur einer, so Marion, nämlich die Liebe, als die sich Gott im Neuen Testament selbst offenbart hat: Gott ist die Liebe (1. Joh 4,8). Man muss das Sein also in der Schwebe lassen, um Gott als Liebe zu erfassen. Denn Gott geht nicht aus dem Sein hervor, er kommt zu uns als Gabe – in der Hingabe ist er da, als die Liebe, die bleibt. Die Liebe ist souverän, sie geht bis zum Undenkbaren und lebt jenseits von Bedingungen. Denn das Wesen der Liebe liegt im Geben, im Sichgeben. Die Gabe der Liebe ist bedingungslos. Das gilt in absoluter Weise für Gottes Liebe. Weil aber über diesen Ausdruck *Liebe*, den die gesamte Metaphysik im Hinblick auf das Sein stets als zweitrangig betrachtete, noch nicht ausreichend nachgedacht worden sei, um das Denken Gottes aus jeder Idolatrie zu befreien, besteht für Marion die Aufgabe darin, sich mit der Liebe begrifflich so auseinanderzusetzen (und umgekehrt jeden Begriff selbst von der Liebe her so zu bearbeiten), dass sich deren spekulative Kraft vollständig entfalten kann. Diese Aufgabe hat er dann – zwanzig Jahre später – in seinem Buch *Le phénomène érotique* (dt. *Das Erotische. Ein Phänomen*), das man als eine Phänomenologie bzw. eine Phänomeno-Logik der Liebe bezeichnen kann, in Angriff genommen. Und auf dieses Buch will ich nun kurz und skizzenhaft eingehen.

Liebe, so Marion, klingt heute wie das am meisten prostituierte Wort. Man macht Liebe (*faire l'amour*), so wie man Geschäfte macht. Die Liebe ist zur Ware geworden, die man vor allem im Kontext der Ökonomie und des Kosten-Nutzen-Kalküls betrachtet. Und die breite Tradition der Philosophie hat über die Liebe zumeist geschwiegen, sie zu einer bloßen Leidenschaft oder „Passion“ erniedrigt oder als etwas völlig Irrationales verächtlich gemacht. Aber muss gerade die Philosophie selbst als „Liebe zur Weisheit“ (*philo-sophia*) „tatsächlich nicht auch mit dem Lieben beginnen, bevor sie behaupten kann, zu wissen“ (Marion 2011[2003], 12)? Um einen Begriff von der Liebe zu gewinnen, gelte es daher vor allem, sich zunächst wieder in aller Unvoreingenommenheit dem Phänomen der Liebe selbst zuzuwenden, so wie es sich von sich selbst her zu sehen gibt, und zwar in all seinen Facetten. Dies aber müsse dann bedeuten, alle die in der Philosophie über sie herrschenden Vorurteile und damit auch die von ihr bereits getroffenen Vorentscheidungen einzuklammern: also dass etwa die erotische Liebe und die Nächstenliebe (*Eros* und *Agape*) in aller Selbstverständlichkeit einander entgegengesetzt werden; dass die Liebe als irrational abgetan wird, ohne sich zu fragen, ob sie nicht vielleicht einer „größeren Vernunft“ (ebd., 16) gehorchen könnte; und dass sie ganz „ins Belieben des ‚Subjekts'“ gestellt oder in den „Horizont

des Seins“ gesperrt wird (ebd., 16 f.). Ausgehend von so unterschiedlichen erotischen Phänomenen wie Begehren, Versprechen, Liebesschwur, Hingabe, Lust, Eifersucht, Lüge, Treue, Tod und anknüpfend an Descartes’ metaphysische Meditationen, die er in sechs „erotische Meditationen“ verwandelt, will Marion die Liebe nicht nur als den verborgensten Kontinent eines jeden Menschen zum Vorschein bringen, sondern er will damit zugleich auch deutlich machen, dass sie sich auf dieselbe logische Weise zur Entfaltung bringen lässt wie die strengsten Begriffe.

Der Ausgangspunkt seiner Phänomenologie der Liebe ist die Frage, ob nicht alles Wissen und alle Gewissheit angesichts der letzten Fragen menschlicher Existenz am Ende bloß eitel und nichtig ist.

Die bloße Selbstgewissheit, die Evidenz einiger logischer und metaphysischer Erkenntnisse, die relative Gewissheit der Objektwelt täuschen mich nicht darüber hinweg, dass sie nichts aussagen über das, was mich tatsächlich angeht, mir zu Herzen geht und mich in meiner unhintergehbaren „Selbstheit“ (ebd., 61 ff.) ausmacht, und damit die eigentlichen Fragen nach meiner Geschichte, Identität, Bestimmung, nach Geburt, Tod und Leben letztlich gar nicht berühren. Nichts vermag dem Verdacht, dass alles nichtig sein könnte, standzuhalten. Um gegen diesen drohenden Angriff der Nichtigkeit – also der Frage „Wozu das alles?“, „Wozu ist das alles gut?“ – gewappnet zu sein, bedarf es also sehr viel mehr als einer Gewissheit, an deren Ursprung immer nur wieder das Ich selbst steht, nämlich einer Sicherheit bzw. Zusicherung (*assurance*), die mich in meiner zufälligen Existenz und Evidenz abzusichern und gegen den Verdacht der Vergeblichkeit von allem zu immunisieren vermag (ebd., 41). Diese Sicherheit gewinne ich nicht aus einer Seins- bzw. Selbstgewissheit, sondern allein aus der Antwort auf die Frage „Werde ich geliebt?“ (ebd., 37).

> „Der Nichtigkeit standzuhalten und also von anderswoher die Rechtfertigung für das Sein zu erhalten, dies bedeutet, dass ich nicht bin, insofern ich seiend bin (und sei es durch mich selbst, und sei es als bevorzugtes Seiendes), sondern insofern ich geliebt (also von anderswoher erwählt) werde.“ (Ebd., 42)

Dort, wo es um die Liebe und den Liebenden geht, verliert die Frage „Was ist das Seiende (in seinem Sein)?“ – also die Heidegger’sche Ausgangsfrage – ihre Vorrangstellung und erfährt sich bedingt und abgeleitet von der viel ursprünglicheren Frage danach, ob ich von anderswoher geliebt werde. Das Ich lebt aus und mit der ständigen Möglichkeit, und ist auch darauf angewiesen, geliebt zu werden. Kein Sein ist möglich ohne Liebe, keine Liebe ohne Sein.

Ich kann hier Marions Phänomenologie der Liebe nicht wirklich entfalten – umso weniger als in der Phänomenologie ja nicht begrifflich *über* die Phänomene gesprochen werden soll, sondern sie in ihrem Erscheinen mit- und nachvollzogen werden müssen –, aber einige Punkte will ich doch herausstellen, um deutlich zu machen, worauf dieses Buch hinausläuft. Marions phänomenologische Analysen kreisen beständig um das Grundparadox der Liebe selbst, das darin besteht, dass sie mir Sicherheit gegenüber der Nichtigkeit von allem gewähren soll und mich damit gleichzeitig einem Anderen aussetzt, was dazu führt, dass diese Sicherheit nie garan-

tiert werden kann. Daher auch, wie Marion zu zeigen versucht, die Unmöglichkeit der Selbstliebe (also zu sagen: Ich liebe mich selbst und bin mir selbst genug), denn die Liebe braucht die Distanz, um sich gegen die Nichtigkeit abzusichern.

Zur Liebe gehört die Leiblichkeit und das erotische Begehren, mit dem unweigerlich ein Verlangen nach Ewigkeit verbunden ist (Nietzsche: „Denn alle Lust will Ewigkeit, will tiefe, tiefe Ewigkeit"). Lieben auf Zeit und auf Widerruf würde bedeuten, überhaupt nicht zu lieben. Die erotische Lust bricht aber immer wieder ab, was mit der Endlichkeit und Begrenztheit des Leibes zusammenhängt, und verlangt daher nach stetiger Wiederholung. Im erotisierten Leib zeigt die Liebe, wie Marion sagt, selten ihr wahres Gesicht, vielmehr kommen hier Verfalls- oder Fehlformen zur Erscheinung, die hinter dem zurückbleiben, was die Liebe in Aussicht stellen sollte, nämlich Sicherheit gegen die Nichtigkeit von allem. Diese Verfalls- bzw. Fehlformen sind etwa Verführung um der Verführung willen, Treulosigkeit, Lüge und Verrat, Masochismus, Sadismus – denn sie alle versuchen das herbeizuzwingen, was sich nicht herbeizwingen lässt. Eine Liebe auf Zeit ist keine wahre Liebe und verlangt daher nach Treue. Das wechselseitige Versprechen der Liebenden verleiht der Liebe über den Augenblick hinaus die Dauer, wenn nicht gar über das Sein und die Zeit hinaus. Und dennoch bleibt die Liebe ein fragiles und unsicheres Phänomen, das in einer „kontinuierlichen Quasi-Schöpfung, die kein Ende und keinen Stillstand kennt" (ebd., 283) immer neu hervorgebracht werden muss. Niemand könnte daher eine solche Kontinuität und Dauer wohl glaubhafter garantieren und also ein besserer Zeuge dafür sein, dass die Liebe zu ihrer Vollendung gelangen wird, als ein Dritter, der selbst aus ihr hervorgegangen ist, nämlich das Kind. Denn das Kind ist der Zeuge eines nicht mehr zurücknehmbaren Treueschwurs, weil es ihn in seinem eigenen Leib verkörpert – selbst wenn die Liebenden, aus denen es hervorgegangen ist, ihn seither gebrochen und immer wieder neu gebrochen haben. Und dennoch: Auch dieses Zeugnis wird nicht von Dauer sein, denn das Kind muss in seine eigene Zukunft hinein freigelassen werden, die seinen Ursprung immer mehr zurücktreten lässt: „Das Kind bricht auf, so wie die sexuelle Lust auf ihrem Höhepunkt plötzlich abbricht – zu früh und unweigerlich" (ebd., 296). Da es also keinen letztgültigen Zeugen für das Phänomen der Liebe gibt, bleibt den Liebenden nur die Möglichkeit, so zu lieben, als ob der nächste Augenblick der letzte wäre. Es müsste letztlich also darum gehen, den Augenblick in eine „letzte Instanz" (ebd., 300) zu erheben und aus ihm gewissermaßen einen „eschatologischen Augenblick" (ebd.) zu machen, indem man ihn zu dem Dritten erhebt, der für immer für die Liebe zeugen würde. Das Gebot, das daraus resultieren würde, hieße folglich: „Liebe jetzt und in diesem Augenblick so, als ob es niemals mehr einen anderen geben sollte, um zu lieben" (ebd.) Die Liebenden kämen insofern zu ihrer Vollendung, als sie in jedem Augenblick so lieben könnten, als wäre es für die Ewigkeit. Doch wohlgemerkt: Die Liebenden versprechen sich damit nicht die Ewigkeit, sondern sie „beschwören sie herauf" (ebd., 301), indem sie sie einander von diesem Augenblick an geben. Dieser „Aufbruch ins Endgültige, der in jedem Anfang der Liebe liegt" (ebd.), lässt sich folglich als ein „Adieu/À-Dieu" (ebd.) bezeichnen, als ein Aufbruch und Übergang zu Gott, den die Liebenden – ob sie es

wissen oder nicht – als den letzten bzw. ersten Zeugen ihres Schwurs anrufen und der sie stets begleitet. Die höchste Transzendenz Gottes, die einzige, die ihm niemals zur Unehre gereichen kann, rührt also nicht her von seiner Macht, und auch nicht von seiner Weisheit, ja nicht einmal von seiner Unendlichkeit, sondern allein von seiner Liebe. Gott geht uns voraus und übersteigt uns, aber zuerst und vor allem darin, dass er uns unendlich viel mehr liebt, als wir lieben und ihn lieben.

Und mit diesem Verweis auf bzw. Übergang in die Transzendenz Gottes findet dann die Logik der Liebe ihren eigentlichen Abschluss und ihre höchste Vollendung.

Ich komme zum Schluss: Wie also von Gott bzw. nicht von Gott sprechen – in den Grenzen der bloßen Vernunft – und dies gerade heute, da die Religion bzw. die unterschiedlichen Formen des Religiösen an den verschiedensten Schauplätzen dieser Welt mit neuer Kraft und zuweilen in gespenstischen Gestalten zurückkehren? Schon Lévinas und selbst Derrida, aber vor allem Marion haben darauf in je unterschiedlicher Weise eine Antwort zu geben versucht in dem, was man eine Religion des Adieu/À-Dieu bezeichnen könnte, die in ihrem elliptischen Kreisen um die Pole der Transzendenz und der Immanenz, des Unendlichen und Endlichen, des Glaubens und Wissens die Grenzen zwischen der Theologie und der Philosophie beständig verschiebt, wenn nicht gar gänzlich einzieht. In dieser Religion des Adieu/À-Dieu wird vielleicht fast nichts von Gott im Sinne der kanonischen, dogmatischen oder ontotheologischen Interpretation übrig bleiben, außer seinem Namen bzw. dem, was in seinem Namen kommen wird. Aber vielleicht ist es genau dieser a-topische oder u-topische *Ort* der Religion, der es uns auch heute noch erlaubt, wie Derrida sagt, an so etwas wie einer „minimalen Zuverlässigkeit“ (Derrida 2001[1996], 12) des Wortes „Religion“ festzuhalten. Ein Begriff von Religion, der jedenfalls sowohl für Philosophen als auch Theologen gleichermaßen pro-vozierend sein wird.

Postscriptum

Das mag in der Theorie alles schön und gut sein, werden Sie nun sagen, aber hat das auch eine Relevanz für die praktische Bildungsarbeit? Um auf diese Frage nicht ganz unvorbereitet zu sein, habe ich im Werk von Marion nach Texten gesucht, die hierauf möglicherweise eine Antwort andeuten könnten. Ich bin dabei auf einen Vortrag gestoßen, den er 2011 anlässlich der Verleihung der Ehrendoktorwürde der Universität Budapest gehalten hat und der den Titel „Die Universalität der Universität“ trägt. Was er hier über die akademische (Aus-)Bildungsstätte ausführt, lässt sich meines Erachtens aber ohne Weiteres auch auf alle übrigen Bildungsstätten übertragen. Einige Gedanken daraus möchte ich daher hier abschließend noch anführen:

Marions Diagnose lautet: In den letzten Jahrzehnten entwickelte sich die Universität zunehmend weg von der klassischen akademischen Bildungsstätte hin zu einer reinen Ausbildungsstätte (Stichwort Pisa und Bologna), in der es vor allem um Professionalisierung und Spezialisierung, Fakten- und Verfügungswissen geht. Am Ende laufe dies alles auf die Anhäufung von Informationen hinaus, die alle nur zeitweilig

gültig sind, aber dringend benötigt werden, und zwar einzig deshalb, weil ihre Verfallszeit sich immer mehr verkürzt.

Die Kenntnis, Bildung, Meisterschaft in einem Beruf oder einer Wissenschaft besteht darin, zu garantieren, dass nichts geschieht, was nicht unmittelbar verständlich werden oder schnell verständlich gemacht werden kann. Wir leben also in einer Welt, die wir organisieren, um von ihr allein das zu erhalten, was wir darin als Objekte konstituieren können, was wir in unser Verstehen einlassen können, unter die Kontrolle einer Art Meister oder Besitzer der Natur bringen können. Dabei handelt es sich um ein cartesianisches Projekt, mit dem wir die vermeintliche Gewissheit, das heißt die vermeintliche Sicherheit erreichen.

Doch eine Vielzahl der Berufe, die heute ausgeübt werden, werden in zehn Jahren nicht mehr existieren, und eine Vielzahl der Berufe, die man in zehn Jahren ausüben wird, existieren heute noch gar nicht. Man muss heute in der Lage sein, im Laufe seines Berufsleben mehrere Male sein Tätigkeitsfeld zu wechseln, und so muss man daraus schließen, dass das Leben eines Menschen sich nicht länger mehr mit seinem Beruf, ja sogar mit seiner Funktion als schöpferisches Wesen identifizieren lässt. Tatsachen- und Faktenwissen erlauben zwar, manches oder auch vieles über die Dinge der Welt zu wissen, aber am Ende des Lebens wisse man dadurch doch nichts über sich selbst und auch nichts über die eigene Bestimmung. Das Lehren von Fakten verberge nur seine Unmöglichkeit, zum Selbst hinzuführen (oder zu ihm zu erziehen).

Worum müsste es also von daher in der Bildung heute vorrangig gehen? Es müsste darum gehen, zuerst das Lernen zu lehren. Lernen natürlich das, was sich lernen lässt, nämlich das, was die Wissenschaften an objektiven Erkenntnissen hervorgebracht haben, aber und vor allem auch das zu lernen, was nicht als ein Gegenstand der Wissenschaft gewusst werden kann – nämlich das eigene Selbstsein, das um die unübersteigbaren Grenzen seiner Endlichkeit und also letztendlich um das unbegreiflich Unendliche weiß – also das, was manche als die Achtung vor und die Liebe zu Gott nennen. Erziehen und Bilden bedeutet im Grunde genommen, das zu lernen lehren, was sich lernen lässt, aber vor allem auch demjenigen, der lernt, seine Macht und seine Endlichkeit zu lehren – ihm den Geist zu öffnen für das Unverfügbare, für das, was sich unter den Dingen der Objektivation ereignet und sich aus eigenem Antrieb gibt.

Literatur

Deleuze, G. & Foucault, M. (1977). *Der Faden ist gerissen.* Berlin: Merve.

Derrida, J. (1979[1967]). *Die Stimme und das Phänomen.* Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Derrida, J. (2001[1996]). Glaube und Wissen. Die beiden Quellen der „Religion" an den Grenzen der bloßen Vernunft. In J. Derrida & G. Vattimo. *Die Religion.* Frankfurt/M.: Suhrkamp, 9–106.

Foucault, M. (1974[1966]). Die Ordnung der Dinge. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Guardini, R. (1962). *Christliches Bewusstsein. Versuche über Pascal.* München: dtv.
Johannes Paul II. (1998). *Enzyklika Fides et ratio über das Verhältnis von Glaube und Vernunft vom 14. September 1998.* Bonn: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz.
Kant, I. (1964[1793/94]). Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft. In I. Kant. *Werke in sechs Bänden, Band 6: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik,* hrsg. v. Wilhelm Weischedel, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 649–879.
Lévinas, E. (1987[1961]). *Totalität und Unendlichkeit. Versuch über die Exteriorität.* Freiburg/München: Karl Alber.
Marion, J.-L. (1989). *Réduction et donation. Recherches sur Husserl et Heidegger et la phénoménologie.* Paris: puf.
Lévinas E. (1988[1976]). *Eigennamen. Meditationen über Sprache und Literatur.* München: Hanser.
Lévinas, E. (2006[1931]). Freiburg, Husserl und die Phänomenologie. In E. Lévinas. *Die Unvorhersehbarkeiten der Geschichte.* Freiburg/München: Karl Alber, 79–88.
Marion, J.-L. (2011[2003]). *Das Erotische. Ein Phänomen.* Freiburg/München: Karl Alber.
Marion, J.-L. (2015[1997]). *Gegeben sei. Entwurf einer Phänomenologie der Gegebenheit.* Freiburg/München: Karl Alber.
Poirié, F. (1987). *Emmanuel Lévinas: Qui êtes-vous?* Lyon: La Manufacture.
Ratzinger, J. (2020). *Der Gott des Glaubens und der Gott der Philosophen. Philosophische Vernunft – Kultur – Europa – Gesellschaft. Erster Teilband* (= Gesammelte Schriften, Bd. 3/1). Freiburg: Herder.
Ricoeur, P. (1953). Sur la phénoménologie. *Esprit* 12, 821–839.
Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung.* Berlin: Suhrkamp.
Schleiermacher, F. D. E. (1958[1799]). *Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern.* Hamburg: Meiner.

II Theologische Perspektiven

Religion ohne Entsühnung der Schuld. Aktuelle Gedanken zu Walter Benjamins Fragment „Kapitalismus als Religion“ im Blick auf die erwachsenenpädagogische Praxis[1]

Hans-Gerhard Klatt

I Die These

Das kleine Textfragment Walter Benjamins aus dem Anfang der Zwanzigerjahre des letzten Jahrhunderts *Kapitalismus als Religion* – datiert wird die posthume Veröffentlichung in der Regel auf 1921 – hat ebensoviele Rätsel wie immer wieder neue Anziehungskraft ausgelöst. Es stellt so etwas wie einen Vorgriff auf das 20. Jahrhundert dar, der, wäre er ausgearbeitet, das hätte werden können, was Benjamin mit seinem *Passagen-Werk* für das 19. Jahrhundert geleistet hat. Die zentrale These, mit der das Fragment einsetzt, lautet: „Im Kapitalismus ist eine Religion zu erblicken“ (Benjamin 2003[1921], 15). Er ist nicht nur ein religiös bedingtes Gebilde, wie Max Weber argumentiert, sondern eine essentiell religiöse Erscheinung, weil er „essentiell der Befriedigung derselben Sorgen, Qualen, Unruhen (dient), auf die ehemals die expliziten Religionen Antwort gaben“ (ebd.).

Die These war eine Provokation. Sie verletzte das säkulare Selbstverständnis, mit dem sich Verteidiger wie Kritiker der kapitalistischen Ökonomie analytisch annahmen. Benjamin war sich des gewagten Charakters seiner These sehr wohl bewusst. Der Formulierung seiner These folgten die Sätze: „Der Nachweis dieser religiösen Struktur des Kapitalismus [...] würde heute noch auf den Abweg einer maßlosen Universalpolemik führen. Wir können das Netz in dem wir stehen nicht zuziehn. Später wird dies jedoch überblickt werden“ (ebd.).

Einhundert Jahre später und in einer weltumspannenden Herrschaft der kapitalistischen Ökonomie lässt sich fragen, ob der von Benjamin erwartete Zustand eingetreten ist. Es gibt gute Gründe, die Frage zu bejahen. Dirk Baecker, Soziologe an der Universität Witten/Herdecke, führt 2003 in seinen gleichnamigen Diskussionsband mit der lapidaren Feststellung ein: „Die Frage danach, ob der Kapitalismus als eine Religion zu verstehen sei, trifft gegenwärtig auf eine Situation, in der man kaum zögern wird, sie umstandslos zu bejahen. Seit die sozialistische Alternative nicht mehr verfügbar ist und damit die Form der Gesellschaft nicht mehr Gegenstand einer ideologisch begründeten politischen Entscheidung ist, glaubt diese Gesellschaft an den

1 Dieser Vortrag wurde auf der 5. *Werkstatt* (13.–15.06.2013) am 14.06.2013 gehalten und ist damals zeitnah für die Veröffentlichung überarbeitet worden.

Kapitalismus. Sie glaubt, daß er ihr Schicksal ist. Und sie glaubt, daß er die einzige Chance ist, ihr Schicksal zu gestalten. Die Gesellschaft fühlt sich im Kapitalismus zu Hause, wie sie sich früher mit jenen Geistern und Göttern zu Hause fühlte, die man zwar anrufen, zu denen man beten und denen man opfern konnte, deren Launen und Ratschluß jedoch trotz allem überraschend und letztlich unerforschlich blieben“ (Baecker 2003, 7).

Jenseits dieser beschreibenden Evidenz liegt dem in Luhmannscher Prägung systemfunktionalistisch orientierten Baecker freilich daran, eine aktuell systemanalytische Kraft von Benjamins These zu begrenzen und sie mit vielen für sich interessanten interdisziplinären Einzelbeiträgen wieder zu verrätseln. So beschließt er seine Einführung mit den Sätzen:

> „[Es] besteht weder eine Hoffnung darauf, des Kapitalismus habhaft zu werden, indem man ihn der alten und durchaus kraftvollen Verfahren der Religionskritik unterzieht, noch die Hoffnung darauf, die von der Religion enttäuschten Heilserwartungen nun statt dessen auf den Kapitalismus und seine Aussicht auf wirtschaftlichen Erfolg zu konzentrieren. Walter Benjamins Formel vom Kapitalismus als Religion stellt fest, dass beide Hoffnungen zu spät kommen, und konfrontiert uns statt dessen mit einem Gott, der selbst ‚ins Menschenschicksal einbezogen ist‘ (Benjamin). Wir werden den Kapitalismus nicht loswerden, weil es sich bei ihm um nichts anderes handelt als um den immer wieder neu unternommenen Versuch, aus Situationen Gewinne zu ziehen (ein ‚Kapital‘), die sich in anderen Situationen produktiv einsetzen lassen. Und wir werden keine Erlösung finden, weil niemand außer uns selbst da ist, der sie uns gewähren könnte. Bei Benjamins Fragment handelt es sich um eine späte Form der Höhlenmalerei. Wir entdecken sie bei unseren Erkundungen des Labyrinths, müssen jedoch vorsichtig darauf achten, sie nicht durch das Licht zu zerstören, mit dem wir sie beleuchten.“ (Ebd., 12 f.)

Für Theologen freilich steckt mehr Musik in Benjamins These als für den Soziologen Baecker. Dass Geld und Gott ebenso verwechselbar wie konfrontativ zueinander stehen, ist für Menschen, die sich der alten biblischen Geschichte vom Goldenen Kalb verpflichtet wissen, eine Selbstverständlichkeit. Den katholischen Theologen und Religionspädagogen Thomas Ruster hat sie im Jahr 2000 dazu geführt, im Wesentlichen in einem großen Rückgriff auf Walter Benjamin den Ersatz Gottes durch das Geld als der alles bestimmenden Wirklichkeit als theologische und religionspädagogische Herausforderung zu markieren, den biblischen Gott als einen dieser alles bestimmenden Wirklichkeit des Kapitalismus gegenüber fremden Gott kenntlich zu machen und damit Religion und Christentum zu entflechten (Ruster 2000). Ein Jahrzehnt später lässt die Alternativlosigkeit, mit der die Politik den Maximen der Börse durch alle Banken- und Volkswirtschaftskrisen hindurch immer weiter folgt und der Aufrechterhaltung der Finanzmärkte die oberste Priorität einräumt, noch einmal dringlicher fragen, was es mit diesem System auf sich hat, das anscheinend keine andere Handlungslogik zulässt, als – Krise hin, Krise her – in seiner Spur immer weiter zu fahren.

Folgen wir also der Spur Walter Benjamins und fragen wir uns:

- Leben wir in einem Entwicklungsstadium des Kapitalismus, in dem überblickt werden kann, sprich: in dem der Religionsbegriff eine angemessene Kategorie ist, um den Kapitalismus zu begreifen?
- Wenn dem so ist, in welchem Kooperations- oder Konkurrenzverhältnis steht dann der Kapitalismus zu den expliziten Religionen, die ja nicht untergegangen und vom Kapitalismus abgelöst worden sind, sondern zeitgleich mit ihm koexistieren?
- Welche Konsequenzen hat es für die politische und die religiöse Bildung, wenn der Kapitalismus als Religion zu begreifen ist?

II Entfaltung der These

Baeckers Diskussionsband startet mit einem Beitrag von Birger P. Priddat (2003) zu einem der kleinen Notate am Ende von Benjamins Fragment, die Arbeitsvorhaben beschreiben: „Vergleich zwischen Heiligenbildern verschiedener Religionen einerseits und den Banknoten verschiedener Staaten andererseits. Der Geist, der aus der Ornamentik der Banknoten spricht" (Benjamin 2003[1921], 17). Priddat führt Benjamins Auftrag durch, mit vielen interessanten Einblicken. Aufschlussreich für die Gegenwartsanalyse ist seine Quintessenz: „Die Zivilreligion, die in der Welt der Banknoten aufscheint, ist radikal: Sie gilt nur für die, die Geld haben. Wer scheinlos ist, hat keine Götter mehr. Die Logik ist einfach: Geld schützt in dem Maße, in dem man es hat, sonst nicht" (Priddat 2003, 32). Interessant ist die Weiterführung dieses Gedankens im Blick auf Armut und den Umgang mit Armen in unserem Sozialstaatsabbau: „Unter dieser Betrachtungsweise ist Armut bilder- wie götterlos. Hier muss dann der andere einspringen, ein Gott, von dem wir uns kein Bild machen sollen – weder auf Münzen, noch auf Banknoten, noch überhaupt. Wo kein Geld ist, sind auch keine Götter mehr: beginnt hier des Barmherzigen Reich?" (ebd., 33). Es gibt sie also doch noch, die Differenz zwischen Geld und Gott – in einem Gegensatz, der eine systemstabilisierende Seite hat in der Fürsorge für die *Überflüssigen* dieser Gesellschaft und eine systemgefährdende in der Ahnung, die im Bilderverbot aufscheint: *Gott* ist eine andere Funktion als die permanente Steigerung des Gewinns.

Der Blick auf die Ornamentik bietet Anschauungsmaterial, entfaltet Benjamins These aber nicht wirklich. Dazu müssen wir uns mit seiner eigenen Ausführung beschäftigen, was den Kapitalismus als Religion ausmacht. Zur heutigen Diskussion über Religion passt, dass Benjamin seine Beweisführung nicht auf der ideologischen, der begrifflich-theoretischen Seite von Religion ansetzt, sondern auf der performativen. Damit geht er noch über die funktionalistische Argumentation, die Teil der These ist (dass der Kapitalismus die Antwort gebende Funktion von Religionen auf Sorgen, Qualen, Unruhen übernommen habe), hinaus. Er führt seinen Vergleich an der gelebten Religion aus, am Kultus.

Es sind vier Grundzüge, die den Kapitalismus als Religion ausmachen (Benjamin 2003[1921], 15 f.):

1. Er ist eine reine Kultreligion ohne Dogmatik, ohne Theologie. Seinem Utilitarismus gibt er eine religiöse Färbung.
2. Sein besonderes Kennzeichen ist die permanente Dauer des Kultus. Es gibt keine Rhythmisierung der Zeit mehr (Differenz Werktag/Feiertag; Begrenzung der Arbeitszeit, Jahresfestkreis).
3. Er ist ein verschuldender Kultus, der keine Entsühnung anbietet und anbieten kann (die Schuld, von der bisher Religion entlastet hat, muss bis ans Ende, bis zur völligen Verschuldung Gottes, ausgehalten werden)
4. Der Gott der kapitalistischen Religion muss verheimlicht werden. Er darf erst im Zenith seiner Verschuldung angesprochen werden.

Für alle vier Grundzüge gibt es heute eindeutige Belege. Es toben gesellschaftliche Auseinandersetzungen um sie, ohne dass eine Alternative in Sicht ist:

1. Der Utilitarismus für den Arbeitsmarkt ist götzendienstgleich das entscheidende Ausrichtungskriterium in der europäischen Bildungs- und Sozialpolitik (Qualifikationsrahmenfestlegungen EQR und DQR, ESF-Förderpolitik, Hartz-IV-Gesetzgebung). Die Orientierung am Utilitarismus ist so wirkmächtig, dass es mittlerweile auch in der Konzeptionsdiskussion der Evangelischen Erwachsenenbildung eine Diskussion über die Nützlichkeit theologischer Bildung gibt. Der Versuch der Fachgruppe für Religiöse und Theologische Bildung in der DEAE, den Nützlichkeitsbegriff mit anderen Kriterien und Inhalten zu füllen (Rösener 2013), bleibt immer noch ein Versuch im utilitaristischen Denken und muss zunächst das stärken, was er destruieren will. Die Gefahr ist groß, dass er entgegen seinen Intentionen doch nur die religiöse Färbung der kapitalistischen Kultausübung stärkt.
2. Die Auseinandersetzungen um Ladenschlusszeiten und Sonntagsöffnungen sprechen eine deutliche Sprache, wie stark der Druck auf die unbegrenzte Dauer des kapitalistischen Kultes aktuell ist. Zudem: In der medial-vernetzten globalen Welt der Börsengeschäfte gibt es keine Rhythmisierung der Zeit mehr, jede Sekunde ist gleich bedeutsam und kann über Gewinn und Verlust entscheiden.
3. Oberste Pflicht aller Politik ist die Aufrechterhaltung eines ordnungspolitischen Rahmens für den Schuldendienst. Obwohl alle politischen Anstrengungen dahin gehen, die Neuverschuldung der Staaten zu begrenzen, werden für Bankenrettungen immense Neuverschuldungen in Kauf genommen, ein Ende der Verschuldungsspiralen ist nicht in Sicht. Kommunen und Volkswirtschaften brechen zusammen und trotzdem wird der Finanzspekulation keine Grenze gezogen und kein Entschuldungsprogramm aufgelegt. Saniert wird, um das Sanierte sofort wieder als Kapitalanlage interessant zu machen.
4. Es gibt kein verantwortliches Subjekt mehr für den Wirtschaftsprozess, schon gar nicht ein transzendentes Gegenüber. Die Politik versucht zu steuern, ohne wirklich zu begreifen, was sie tut. Aus Angst vor den unüberschaubaren Konsequenzen eines radikalen Umbruchs schreibt sie die geltenden Prinzipien der Geld-

> wirtschaft fort. Die ökonomischen Akteure weisen alle Verantwortlichkeit ab, da sie für Systemsteuerungen nicht zuständig sind, und verweisen auf die Politik. So bleibt ungenannt, welches Subjekt hinter dem System steht. Dirk Baecker hat es „wir selbst“ genannt, aber eine wirkliche Antwort ist das nicht.

Zur Frage, wie aktuell das Benjaminsche Fragment ist, liefert auch die Theaterautorin Elfriede Jelinek einen interessanten Beitrag, allerdings ohne sich auf Benjamin zu beziehen. Ihr Versuch, sich mit den Folgen der Finanzkrise für die Lebenskultur auseinanderzusetzen, hat sie zum *Textteppich* „Aber sicher!“ geführt, der im März 2013 vom Bremer Theater uraufgeführt wurde.[2] Auch sie kommt um die religiösen Dimensionen in der aktuellen Herrschaft des Geldes nicht herum und wählt als Bezugstexte das Ödipus-Drama des Sophokles und Hölderlins Gedicht *Patmos*, das sich auf die Johannes-Offenbarung bezieht. Denn ihr Interesse gilt – und darin nimmt sie die Grundzüge 3 und 4 der Benjaminschen Thesen auf – der

> „Dichotomie von Schuld (eine unbewusste Schuld bei Ödipus) und Schulden, in die man ja auch bewusst oder unbewusst, je nachdem, geraten kann. Diese beiden Mechanismen habe ich gegenübergestellt, das Kreatürliche der Schuld und das Schuldhafte der Schulden, wenn man das so sagen kann. Die Schuld des Ödipus kann man benennen, die Schuld der universellen Schuldner und Gläubiger nur partiell [...] Das ist ja die Faszination, dass man eine Menschheitstragödie wie den Ödipus analysieren kann, die vergleichsweise banale Tatsache der Verschuldung ganzer Staaten und Gesellschaften immer nur in wenigen Details“,

so erklärt sie in einem E-Mail-Interview mit der Dramaturgin Regula Schröter[3]. Das Theater wirbt für sein Stück – und geht dabei auf die permanente Dauer und den katastrophischen Ausgang der kapitalistischen Religion ein – mit den Sätzen:

> „‚Aus Schulden werden Werte werden, aus Nichts wird Etwas werden, aus Ich wird Es werden, aus Etwas wird Nichts werden [...]‘ – Elfriede Jelinek verarbeitet pausenlos die aktuellen Wirtschaftskrisen zu bitterbösen Satiren über die Herrschaft des Geldes. Angesichts der Ereignisgeschwindigkeit des Finanztsunamis wäre kapitulieren einfacher gewesen, doch sie schreibt weiter, mit Hochgeschwindigkeit dem ökonomischen, gesellschaftlichen und systemrelevanten Kollaps entgegen. Doch was geschieht danach? – Nichts. Oder nichts Neues. Denn aus Nichts wird Etwas – aus den Trümmern der Crashs werden Milliardengeschäfte generiert. Die Katastrophe ist, dass die Katastrophe sich NICHT ereignete.“[4]

Die Diskurspatin des Theaters Helga Gallas führt das Jelinek-Stück noch näher an „Kapitalismus als Religion“ heran:

> „Jelineks Stück ist eine Wirtschaftskomödie – es ist auch ein bitter-blasphemisches Stück. Allerdings: Das Gotteslästerliche fällt auf die, die sich anmaßen, das Maß aller Dinge zu sein, die Gesetze unseres Lebens bestimmen zu wollen. Die Banken (und gemeint sind

2 „Aber sicher!“ von Elfriede Jelinek, Regie: Alexander Riemenschneider.
3 Textblatt des Theater Bremen zur Aufführung.
4 Veranstaltungsankündigungstext zum Stück „Aber sicher!“: https://www.theaterbremen.de/de_DE/programm/aber-sicher.885550 (Abrufdatum: 19.12.2022).

> damit auch Versicherungen und alle Großkonzerne) sind unsere Götzen, die den Platz Gottes eingenommen haben. [...] Aber diese Banken und Versicherungen und Konzerne sind nicht die Kraft, die einem Gott innewohnt. Sie, die retten sollten, müssen selber gerettet werden. Das heißt: Sie sind ein Nichts! Aber größenwahnsinnig! Sie sind sich keiner Schuld bewusst. [...] ‚Haben Sie kein schlechtes Gewissen, die Funktion des Gewissens haben wir abgeschaltet, diese App können Sie nicht anwählen‘ [...] Das, was Jelineks Irritieren und Provozieren zur Kenntlichkeit entstellt, wie sie sagt, ist: Dieses System hat wahrhaft apokalyptische Ausmaße – die Hoffnung aber, die die alten Seher verbreiten, gibt es nicht mehr. Kein Seher der antiken Tragödie, kein Genius des Hölderlin, kein jüdischer Prophet Johannes – nur noch blinde Irre, flügellahme Adler und die Auflösung der biblischen Heilsgeschichte. Und wir selber: ebenso blind wie Ödipus, nicht sehend, dass wir unsere eigenen Mörder sind. Unsere Gesellschaft geht mit verbundenen Augen der Katastrophe entgegen.“ (Ebd., 11 f.)

III Wohin führt die These?

Wie aber entkommt man einer Religion, die Schuld ins Unermessliche steigert und keine Entsühnung anbietet? Elfriede Jelinek lässt ihr Stück mit dem Appell „Helfen sie mir“ enden, doch es ist ja kein Adressat für diesen Ruf mehr da.

Für Benjamin ist der Kapitalismus das konsequente und allein ausschlaggebende Entwicklungsstadium der Religion: Das Christentum zur Reformationszeit hat sich in den Kapitalismus umgewandelt. Er schreibt unter dem Schock des 1. Weltkrieges und seiner Konsequenzen (Zerstörung moralischer und kultureller Werte im Krieg, Vermögensvernichtung – unter anderem auch bei Benjamins Eltern –, Reparationszahlungen). Ein entscheidendes Stichwort ist „Ausweglosigkeit“; die bürgerliche Welt ist ausweglos zerstört. Trotzdem ist Benjamins Blick auf den Kapitalismus als Religion nicht hoffnungslos.

Dazu setzt er sich zunächst mit drei „Priestern“ auseinander, die selber überrascht wären, dass sie als Funktionsträger für die Religion „Kapitalismus“ in Anspruch genommen werden. Als erstes nennt Benjamin Freud, den er über Analogieschlüsse in den Kult des Kapitalismus einpasst: „Das Verdrängte, die sündige Vorstellung, ist aus tiefster, noch zu durchleuchtender Analogie das Kapital, welches die Hölle des Unbewussten verzinst“ (Benjamin 2003[1921], 16). Uwe Steiner führt in Baeckers Diskussionsband noch Freuds Redeweise von der Verdrängung als „Ersparung einer Unlust“ als Beleg für Benjamins Argument an und erweitert den Gedanken durch Freuds Ausgangspunkt aller Kultur in der Urschuld des Vatermordes (Erbsünde). Freud „zufolge sind die Anfänge von Religion, Sittlichkeit, Gesellschaft und Kunst in einem irreversiblen und zugleich ‚schöpferische(n) Schuldbewusstsein‘ zu suchen, das die unzerstörbare Erinnerung an jenes prähistorische Verbrechen begleitet“ (Steiner 2003, 43).

Während Freud den Erlösungsgedanken streicht und auf Zähmung des Schuldbewusstseins setzt, geht Nietzsche durchaus auch von einem „apokalyptischen Sprung“ aus, der freilich nichts mit Umkehr, Sühne, Reinigung, Buße zu tun hat (der klassische religiöse Hoffnungsweg), sondern eine Folge der „stetigen, in der letzten

Spanne aber sprengenden, diskontinuierlichen Steigerung“ (Benjamin 2003[1921], 16) ist. Marx als Dritter im Bunde gibt dem Ergebnis der Sprengung des Kultus durch seine Steigerung den Namen „Sozialismus“ (ebd., 17).

Benjamin selbst prononciert mehr auf die „völlige Verschuldung Gottes“, den Weltzustand eines Grades von Verzweiflung, in dem der Kultus ausagiert ist, am „Schwarzen Freitag; das wäre, so hatte Benjamin in seinem Trauerspielbuch (1925) das Karfreitagsmotiv ausgedeutet, die Schädelstätte, in der der Allegoriker in Gottes Welt erwacht“ (Soosten 2003, 137). Es lässt sich bei dieser Argumentation eine Brücke zu den *Thesen über die Geschichte* von 1940 schlagen, in denen Benjamin an das jüdische Denken erinnert, dass an einem Zukunftsbild gegen alle Entwicklungen zur homogenen und leeren Zeit festhält, in dem jede Sekunde die kleine Pforte war, durch die der Messias eintreten konnte.

Noch deutlicher ist Benjamins Bezug auf den Messianismus im *Theologisch-politischen Fragment*, das auch dieser Zeit um 1921 zuzuordnen ist: „Erst der Messias selbst vollendet alles historische Geschehen, und zwar in dem Sinne, dass er dessen Beziehung auf das Messianische selbst erst erlöst, vollendet, schafft“ (Benjamin 1971[1921], 95). Geschichte kann nicht von sich aus zur Erlösung führen, sondern ist zu ihrer Erfüllung auf den Erlöser angewiesen. In dieser Anerkennung der eigenen Grenzen, entlastet von religiösen Ansprüchen, wird das Glück der Menschen als Aufgabe der Weltpolitik kenntlich, „deren Methode Nihilismus zu heißen hat“ (ebd., 96), also in Negationen besteht.

Großen Einfluss auf Benjamins Denken in der Zeit des Fragments *Kapitalismus als Religion* hat Gustav Landauer. Landauers *Aufruf zum Sozialismus*, auf den Benjamin verweist, setzt sich spöttisch vom „absonderliche[n] und komische[n] Wissenschaftsaberglauben“ (Steiner 2003, 47 f.) des Marxismus ab. Früh sieht Landauer, dass die staatssozialistischen Gesellschaften keineswegs in ihrer Produktionstechnik, Technokratie und zentralisierender Bürokratie die Gegenpole kapitalistischer Produktionsweisen sind. „Sozialismus ist Umkehr“, so zitiert Steiner Landauer. Dies ist offensichtlich der für Benjamin wichtige Gedanke; es gibt keine Belege, dass Benjamin auch Landauers Konkretionen gefolgt ist, der auf die Rückkehr zum Prinzip der Gegenseitigkeit, zur geldfreien Tauschwirtschaft gesetzt hat.

IV Konsequenzen für die Erwachsenenbildung

Gibt es ein Zurück zu den klassischen religiösen Antworten des Christentums? Denn sie sind ja nach wie vor im Spiel. Und lässt sich deren aktuelle Kraft begründen?

Für diese Frage ist bedeutsam, dass es parallel zu Benjamin aus dem gleichen Krisenempfinden heraus eine Entwicklung innerhalb der Theologie gegeben hat, deren Diskurswelt aber offensichtlich zu weit von Benjamin entfernt war und umgekehrt. Ich meine den Schock, den die Kriegsbegeisterung, mit der sich die liberale Theologie in Deutschland zu einer vehementen Unterstützung der deutschen Kriegsführung im 1. Weltkrieg hat hinreißen lassen, bei den jungen Schweizer Pfarrern Karl

Barth und Eduard Thurneysen ausgelöst hat. Er hat sie zum Bruch mit ihren theologischen Lehrern und zu einer völligen Neuorientierung des theologischen Denkens geführt, die dann den Namen der „Dialektischen Theologie“ bekommen hat. Leider fehlt der Verweis auf Barth und die Dialektische Theologie unter den Notaten Benjamins, wo als theologischer Gesprächspartner nur Ernst Troeltsch (1912) auftaucht (Benjamin 2003[1921], 17).

Der Konflikt Barths mit seinen Lehrern lässt sich gut am Briefwechselstreit mit dem Herausgeber der Zeitschrift der *Christlichen Welt* Martin Rade ablesen; Barth hatte selbst für die Zeitschrift als Redaktionsassistent gearbeitet und geschrieben.[5] Für Rade ist nach dem Ausbruch des Krieges das „Erleben“ eine entscheidende Kategorie geworden, die bisherige religiöse Orientierungsmarken wie die Nächstenliebe in den Hintergrund drängt: „Der Krieg ist etwas ganz Anderes heute. Volkssache. Es ist jetzt nicht die Stunde davon zu erzählen, wie das gekommen ist. Wir stehen mittendrin – jetzt heißt es: erleben! Erleben mit dem ganzen Menschen“ (Rade 1914, 769). Rade übernimmt die ideologische Sicht des Kaiserreiches, das es durch den Vernichtungswillen seiner Gegner in eine existenzielle Verteidigungsposition geraten sei und sein Volk zur Rettung der Kulturwerte der Menschheit, für die Deutschland stehe, auf so wundersame Weise in so großer Opferbereitschaft habe einen können, dass man nur Gott hier am Werke sehen könne. Barth reagiert entsetzt: „Das ist mir das Allertraurigste in dieser traurigen Zeit, zu sehen, wie jetzt in ganz Deutschland Vaterlandsliebe, Kriegslust und christliches Glauben in ein hoffnungsloses Durcheinander geraten“ (Barth, zit. n. Schwöbel 1981, 96).

Engagiert ruft Barth seine deutschen Freunde dazu auf, bei ihrem national-religiösen Spiel wenigstens von Gott zu schweigen, ihn aus dem Spiel zu lassen. In der systematischen Aufarbeitung seines Schocks entwickelt er später einen negativen Religionsbegriff und trennt Religion und Glaube. Thomas Ruster hat diesen Gedanken mit seinem Entflechtungspostulat von Religion und Christentum wieder aufgenommen. Man kann in Rades 1914 vertretener Position rund um das „Erleben“ durchaus die Linie sehen, die sich von der Reformation zu Benjamins Kultreligion ohne Dogmatik, ohne Theologie zieht. Barth setzt angesichts dieser Linie völlig neu an und denkt theologisch konsequent von Gott statt vom Menschen her. Er begibt sich damit freilich in einen Widerspruch, der nicht anders als dialektisch aufzulösen ist. So lautet seine klassische dialektische Formel:

> „Wir sollen als Theologen von Gott reden. Wir sind aber Menschen und können als solche nicht von Gott reden. Wir sollen Beides, unser Sollen und unser Nicht-Können, wissen und eben damit Gott die Ehre geben. Das ist unsere Bedrängnis. Alles Andre ist daneben Kinderspiel.“ (Barth 1995[1922], 199)

Reden von Gott heißt danach für Barth reden vom „neue[n] Geschehen, dass das Unmögliche selbst das Mögliche wird, der Tod das Leben, die Ewigkeit Zeit, Gott Mensch.

5 Die folgenden Gedanken folgen einer Ausarbeitung von Ruth Heß & Hans-Gerhard Klatt (2014).

Ein neues Geschehen, zu dem kein Weg führt, für das der Mensch kein Organ hat" (ebd., 206).

Dies ist ziemlich nahe an der Benjaminschen Messiaserwartung. Der Unterschied ist nur, dass Barth von der Selbstbezeugung Gottes im Menschenwort der Bibel ausgeht und deshalb auf der Basis einer biblischen Theologie eine kirchliche Praxis jenseits des religiösen Kultes entwerfen kann, solange sich diese bewusst ist, dass sie als Menschenwerk nie dem Verdacht enthoben ist, doch nichts anderes als selbstreflexiver Kult zu sein. Die praktische Haltung, die daraus resultiert, ist der Verzicht auf jede Selbstgewissheit, immer wieder neue Bereitschaft zum Hören auf das Wort und die Suche nach Formen des Lebens, Gott die Ehre zu geben und die Erwartung des Unmöglichen wachzuhalten.

Mit allem, was von diesem neuen Ausgangspunkt des theologischen Denkens im 20. Jahrhunderts ausgegangen ist, liegt eine Linie vor, die nicht in der Benjaminschen Sicht von der Entwicklung des Christentums aufgeht und zumindest eine gedankliche Opposition zur Kultreligion des Kapitalismus aufrechterhalten kann. Die Opposition lässt sich benennen an allen vier Wesenszügen, mit denen Benjamin Kapitalismus als Religion kenntlich macht. Im Rahmen dieses Aufsatzes kann das freilich nur auf der Ebene von Notaten geleistet werden, die ebenso ein Arbeitsprogramm beschreiben, wie dies die Notate in Benjamins Fragment tun.

1. Reiner Kult ohne Dogmatik und Theologie; religiöse Färbung des Utilitarismus

Auch wenn der Blick auf Kult und Ritus und die performative Seite von Religion in der gegenwärtigen religionspädagogischen Diskussion eine herausragende Rolle einnimmt, so sind doch Theologie und Dogmatik nicht bedeutungslos geworden. Sowohl in den Gerechtigkeitsdiskursen um Menschenrechte, Menschenrechtsverletzungen und Geschlechtergerechtigkeit als auch in den bioethischen Diskursen um die Frage nach Beginn und Ende des menschliches Lebens und seiner Verletzbar- bzw. Unverletzbarkeit ist die Begründung der Menschenwürde im Gedanken der Gottesebenbildlichkeit jedes Menschen aktuell von erheblichem Gewicht. Für die Auslegung des Gottesbegriffs wiederum hat seine Selbstauslegung im Exodusgeschehen, der Befreiung des Volkes Israel aus der Sklaverei in Ägypten, und im Bilderverbot, wie sie im ersten und zweiten Gebot des Dekalogs (reformierter Zählung) formuliert sind, eine wichtige Schranke gegen beliebige Inanspruchnahmen des Gottesbegriffs errichtet, die ihn in der Konsequenz obsolet machen.

2. Permanente Dauer des Kultus

In den gesellschaftlichen Arbeitszeitkonflikten ist es vor allem das Bündnis aus Kirchen und Gewerkschaften, das Widerstand leistet gegenüber einer vollständigen Auflösung der Rhythmisierung von Zeit. Hier zeigt sich, wie lebensdienlich eine religiöse Begründung von differenzierten Zeitstrukturen ist, die Unterscheidung von Arbeits- und Ruhezeiten im Gebot der Sabbat-Heiligung, die Etablierung besonderer Festzeiten im Jahreskreislauf, die eine Erinnerungskultur pflegen und die Fragen von Woher und Wohin gegenüber einer Lebensorientierung in reiner Gegenwart wachhalten.

3. Verschuldender, nicht entsühnender Kultus

Der Irrsinn, einen Kult um das Thema „Schuld“ zu errichten, ohne Entsühnung anzubieten, sondern im Gegenteil die Schuld ins Unermessliche zu steigern, ist im Jelinek-Stück herausragend thematisiert worden. An diesem Punkt ist die Unerträglichkeit der Religion des Kapitalismus am stärksten zu greifen. Nicht umsonst werden die Kirchen besonders in individuellen wie gesellschaftlichen Erschütterungen um die Kraft ihrer rituellen Kompetenz in Sachen Schuld und Vergebung gebeten. Sie begründet sich in der jüdischen Tradition des Großen Versöhnungstages (Jom Kippur) und christlich in der Bedeutung von Kreuz und Auferstehung, vollzieht sich in Bußgebeten und Gnadenzusprüchen, in Riten wie Beichte und Eucharistie/Abendmahl und leuchtet auch in die Taufe hinein.

4. Verheimlichung Gottes

Die Verheimlichung Gottes im Kult löscht jeden Gedanken an Transzendenz aus und behauptet damit eine „TINA (There is no alternative)“-Position für sich. Der biblische Schutz des Gottesnamens ist etwas völlig anderes, denn es gibt hier einen Namen, der angesprochen werden darf und soll, auch wenn er sich jeder Definition der Buchstabenfolge JHWH entzieht. Darin wird der utopische Gedanke der unmöglichen Möglichkeit zu einer aktuell handlungsorientierenden Größe, die aus allen Gefühlen eines ohnmächtigen Ausgeliefertseins befreit und zum Widerspruch ermächtigt.

In der aktuellen Praxis der Evangelischen Erwachsenenbildung sind alle vier Punkte Themen der religiösen Bildung, die durch das kirchliche Drängen auf Glaubenskursarbeit zusätzliche Schubkraft erhält. Sie werden in der Regel aus der kirchlichen Tradition entfaltet und nicht gegen ihren aktuell wirkmächtigen Gegenspieler, wie ihn Benjamin in *Kapitalismus als Religion* vor Augen führt. Kapitalismuskritik rubriziert, wenn sie denn überhaupt zum Kursgegenstand wird, unter der politischen Bildung. Dabei entfalten, so die hier vertretene These, die Themen, die in der religiösen Bildung/Glaubenskursarbeit durchzuarbeiten sind, in der Spannung zur Nichteinlösung ihrer Versprechen im Kapitalismus als Religion erst so richtig ihre Kraft.

Die erste Konsequenz dieses an Benjamins Fragment erinnernden Gedankengangs ist deshalb die Forderung, die religiöse und die politische Bildung zusammenzuführen. Es gilt, eine kombinierte Form religiöser und politischer Bildung zu entwerfen. In ihr wäre ein theologischer Ausgangspunkt für die Religionskritik des Kapitalismus in Anspruch zu nehmen, um der behaupteten Alternativlosigkeit der kapitalistischen Ökonomie die Haltung der Erwartung einer anderen Welt entgegenzuhalten. Von ihm aus könnte dann, wie oben angedeutet, entlang der vier Wesenszüge, in denen Benjamin den Kapitalismus als Religion beschreibt, die Opposition entfaltet und der Erweis angetreten werden, dass Benjamin mit seiner These, das Christentum zur Reformationszeit habe sich in den Kapitalismus umgewandelt, zu steil vorgeprescht ist.

Literatur

Baecker, D. (2003). Einleitung. In D. Baecker (Hrsg.). *Kapitalismus als Religion*. Berlin: Kadmos, 7–14.

Barth, K. (1995[1922]). Das Wort Gottes als Aufgabe der Theologie. In J. Moltmann (Hrsg.). *Anfänge der dialektischen Theologie. Teil 1.* K. Barth, H. Barth & E. Brunner. Gütersloh: Gütersloher Verlaghaus, 197–218.

Benjamin, W. (1971[1921]). Theologisch-politisches Fragment. In W. Benjamin. *Zur Kritik der Gewalt und andere Aufsätze. Mit einem Nachwort von Herbert Marcuse*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 95–96.

Benjamin, W. (2003[1921]). Kapitalismus als Religion. In D. Baecker (Hrsg.). *Kapitalismus als Religion*. Berlin: Kadmos, 15–18.

Heß, R. & Klatt, H.-G. (2014). *Als eine ganze Welt ins Schwanken kam. Wie der Erste Weltkrieg die theologische Landschaft verändert hat. Ein Feature*. (unveröffentlichtes Manuskript, Bremen).

Priddat, B. P. (2003). „Geist der Ornamentik", Ideogrammatik des Geldes: Allegorien bürgerlicher Zivilreligion auf Banknoten des 19. und 20. Jahrhunderts. In D. Baecker (Hrsg.). *Kapitalismus als Religion*. Berlin: Kadmos, 19–34.

Rade, M. (1914). Gottes Wille im Krieg. *Die Christliche Welt. Evangelisch-lutherisches Gemeindeblatt für Gebildete aller Stände, 28*(33), 769 ff.

Rösener, A. (Hrsg.) (2013). *Was bringt uns das? Vom Nutzen religiöser Bildung für Individuum, Kirche und Gesellschaft*. Münster: Waxmann.

Ruster, T. (2000). *Der verwechselbare Gott. Theologie nach der Entflechtung von Christentum und Religion*. Freiburg: Herder.

Schwöbel, C. (Hrsg.) (1981). *Karl Barth – Martin Rade. Ein Briefwechsel*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus Mohn.

Soosten, J. von (2003). Schwarzer Freitag: Die Diabolik der Erlösung und die Symbolik des Geldes. In D. Baecker (Hrsg.). *Kapitalismus als Religion*. Berlin: Kadmos, 121–143.

Steiner, U. (2003). Die Grenzen des Kapitalismus. Kapitalismus, Religion und Politik in Benjamins Fragment „Kapitalismus als Religion". In D. Baecker (Hrsg.). *Kapitalismus als Religion*. Berlin: Kadmos, 35–59.

Troeltsch, E. (1912). *Die Soziallehren der christlichen Kirchen und Gruppen. (Gesammelte Schriften, Bd. I)*. Tübingen: Mohr.

Bilder vom gelingenden Leben entwickeln. Aspekte einer protestantischen Bildungstheorie[1]

Melanie Beiner

I Bildungshandeln und Menschenbild

Seit einigen Jahren hat das Feld der Bildungsarbeit in den Evangelischen Kirchen enorm an Bedeutung zugenommen. In der Diskussion über die Praxis des Bildungshandelns bringen sich die Kirchen in eine gesellschaftspolitische Debatte ein, in der die Relevanz von Bildungschancen für eine zukunftsfähige Gesellschaft und die Fragen der Bildungsgerechtigkeit zentral sind. Gleichzeitig wird anhand des Themas „Bildung“ innerkirchlich die Bedeutung und Ausgestaltung des evangelischen Profils diskutiert. Angesichts einer gesellschaftlichen Entwicklung, die von einer Ausdifferenzierung von Selbstbeschreibungen menschlichen Daseins und des gesellschaftlichen Lebens geprägt ist, scheint die Frage, wie darin ein christliches Selbstverständnis zu stehen kommt, besonders wichtig.

Dabei ist klar, dass ein solches Selbstverständnis immer nur in der je veränderten Lebenswelt zustande kommt und gar nicht anders kann, als sich unter den jeweils wechselnden Bedingungen der Zeit neu zu formulieren, ja, dass es sich nur in der steten Repräsentation evangelischen Lebens als Teil der sich verändernden Welt überhaupt fassen lässt.

Im Zusammenhang der Diskussion um evangelische Bildungsarbeit wird dabei zum einen darauf aufmerksam gemacht, dass Religion generell ein Bestandteil von Bildung ist und sein muss. Die Möglichkeit, das eigene Dasein zu transzendieren und in einen Sinnzusammenhang zu bringen, gehört zum Wesen menschlicher Erkenntnisfähigkeit und ist deshalb ein Bestandteil von Bildungsprozessen.

Zum anderen verlangt die Zeitgebundenheit eine ausdrückliche und immer wieder zu leistende gedankliche Reflexion biblisch-theologischer Deutungen protestantischen Glaubens, die in den Diskurs um das christliche Selbstverständnis eingebracht wird. Kurz zusammengefasst sind diese beiden Seiten des Bildungsgeschehens in dem Satz „Religion braucht Bildung und Bildung braucht Religion“ (Bednorz u. a. 2009).

Weil es bei dem Thema Bildung um die Entwicklung des Menschen geht, darum spielt die Frage eine Rolle, welches Menschenbildung der Gestaltung von Bildungsprozessen zugrunde liegt (Fraas 2000). Auf den ersten Blick scheinen dabei selbstverständliche Leitbegriffe mittlerweile unhintergehbar für alles Bildungshandeln zu gelten. Dass es bei der Bildungsarbeit um Emanzipation, Persönlichkeitsbildung und

---

1 Dieser Vortrag wurde auf der 6. *Werkstatt* (10.–12.07.2014) am 11.07.2014 gehalten.

Subjektorientierung geht und die Würde eines jeden Menschen das Recht auf Bildung einschließt, ist gesellschaftlicher und bildungstheoretischer Konsens. Ebenso scheinen theologische und pädagogische Vorstellungen gemeinsam gegen eine Ökonomisierung von Bildung auf deren Zweckfreiheit zu verweisen und gegen die Reduktion von Bildung als Aneignung von Wissensbeständen und praktischen Fertigkeiten immer wieder die freie Entfaltung der Person zu betonen.

Neben diesen Gemeinsamkeiten bleiben aber Differenzen und Widersprüche, die sich heute in der Frage danach, ob Religion überhaupt noch Teil öffentlicher Bildung sein soll und muss, ausdrücklich machen. Genau besehen können sich in der Anthropologie und der Gesellschaftstheorie die Geister scheiden, und sie tun es auch. Die Differenzen und Widersprüche ranken sich aus meiner Sicht immer noch und immer wieder um die Reichweite und Bedeutung der Autonomie der Person.

Aus theologischer Sicht ist deshalb erneut ein Diskurs um die Deutung des Menschenbilds und die Reformulierung einer theologischen Bildungstheorie notwendig.[2] Dabei muss deutlich werden, dass sich die Theologie auf Phänomene des Menschlichen bezieht, diese aber auf dem Hintergrund einer biblisch-christlichen Deutungsgeschichte und in Auseinandersetzung mit den gegenwärtigen Herausforderungen auslegt und interpretiert.

Im Folgenden möchte ich zunächst auf zwei Aspekte der theologisch-theoretischen Verortung des Bildungsgedankens eingehen. Dabei handelt es sich zum einen um eine Interpretation derjenigen biblischen Belegstelle, die für die theologische Begründung des Bildungshandelns zentral geworden ist. In der Interpretation der Schöpfungserzählung der Priesterschrift wurde über die Rede von der Gottebenbildlichkeit Bildung als zentrale Kategorie menschlichen Daseins verankert. Aus meiner Sicht scheint die Schöpfungserzählung tatsächlich dahingehend interpretationsfähig, dass sich aus ihr Konstitutionsbedingungen des Subjekts formulieren lassen, aus der sich dann auch Aspekte einer theologischen Bildungstheorie entwickeln lassen. Allerdings sind diese nicht so sehr auf die Gottebenbildlichkeit, also die Ähnlichkeit Gottes und des Menschen zurückzuführen, sondern bieten andere Wesensmerkmale, die den relationalen Charakter menschlichen Daseins stärker in den Vordergrund rücken.

Daran anschließend beziehe ich mich auf die in der bildungstheoretischen Debatte zentrale Kategorie der Freiheit des Menschen. Der Freiheitsbegriff wird aus reformatorischer Sicht profiliert und gibt der Frage nach der Bildbarkeit des Menschen aus theologischer Sicht eine besondere Perspektive. Dies geschieht auch, indem gezeigt wird, dass neben dem Begriff der Freiheit die Vorstellung von der Verletzlichkeit des Daseins zentral zu einer protestantischen Bestimmung des Bildungsbegriffs hinzugehört.

Und schließlich formuliere ich auf der Grundlage dieser Ausdeutungen Aspekte einer Bildungstheorie, die den Bildungsbegriff theologisch profilieren und die Praxis des Bildungshandelns möglich machen.

2 Die Bedeutung einer theologischen Grundlegung eines Bildungsbegriffs und den Rekurs auf das Menschenbild hat jüngst Friedrich Schweitzer (2014) wieder betont und den Bildungsbegriff in historischer und systematisch-theologischer Perspektive ausgedeutet; ebenso als theoretische Grundlegung mit einer systematischen Perspektive hat Reiner Preul (2013) seine Bildungstheorie entwickelt.

II Gottebenbildlichkeit als theologische Begründung von Bildung?

In der Geschichte der Theorien über eine theologische Profilierung und anthropologische Verankerung des Bildungsbegriffs ist der Rekurs auf die Gottebenbildlichkeit zentral geworden.[3] Mit diesem Leitbild wird ethisch der Bildungsanspruch eines jeden Menschen begründet, weil jedem Menschen unabhängig von seinen faktischen Fähigkeiten und Möglichkeiten mit der Gottebenbildlichkeit Würde zugesprochen wird. Und zugleich wird darin die Möglichkeit der Freiheit des Menschen zur Gestaltung der Welt wiedergefunden, die in den Auftrag mündet, verantwortlich mit allem Geschaffenen und der Natur als Schöpfung Gottes umzugehen.

Die ethische Implikation einer allen Menschen gleichermaßen zuteil werdenden Möglichkeit, an Bildung teilzuhaben, ist nach wie vor hochzuhalten und ein egalitärer Bildungsanspruch immer wieder neu einzusprechen. Umso mehr kommt es heute auf einen verantwortlichen Umgang mit den natürlichen Ressourcen und allen Lebewesen an.

Mir scheint nun aber, dass die Schöpfungserzählung zwar durchaus Aussagen über den Menschen macht, eine Bildungsbedürftigkeit oder ein Bildungsanspruch sich daraus jedoch nicht unbedingt ableiten lassen. Vielmehr könnte man – bezogen auf die Rede von der Gottebenbildlichkeit – fragen, was der Mensch eigentlich noch durch Bildung dazugewinnen kann, das er als Gottes Ebenbild nicht schon hat? In der Theologie wurde dabei die Unterscheidung zwischen Person-Sein und Subjekt-Sein getroffen. „Subjekt muss der Mensch im Prozess seiner Bildung erst werden, Person [also in der Beziehung zu Gott stehend; M. B.] ist er immer schon“ (Biehl 2003, 40).[4] Diese Unterscheidung zielt auf eine sinnvolle Differenz zwischen einer grundlos und bleibend gegebenen Beziehung Gottes zum Menschen, und der Bedeutung, die das Bildungsgeschehen für den Menschen hat. Die Gottesbeziehung ist da, aber die Selbstbeziehung, so könnte man sagen, soll durch den Bildungsprozess verbessert werden, und zwar so, dass sich der vorgängige Bezug Gottes zum Menschen nun auch im menschlichen Bewusstsein und Handeln realisiert. Das bedeutet aber, dass Bildung der Weg ist, um die Gottesbeziehung im Subjekt zu intensivieren. Und daran schließt sich die Frage an, worin sich der Bildungsprozess und der Glaubensakt, der ja eigentlich der subjektive Ausdruck einer gewonnenen Gott-Mensch-Beziehung ist, unterscheiden, bzw. worin sich die Gottesbeziehung äußert und warum der Mensch eigentlich mit dieser Gottesbeziehung nicht schon der ist, der er sein soll. Anders gesagt: Die protestantische Theologie, die die Gott-Mensch-Beziehung im Glauben als eine im Kern subjekttheoretische Dimension versteht, kann nicht gleichzeitig eine solche Beziehung über ein Bildungsgeschehen manifestieren, wenn sie nicht Glaube und Bildung als eigentlich ein und denselben Akt versteht. Dann allerdings fragt sich zum einen, warum ein Bildungsprozess neben einem Glaubensakt noch nötig ist.

3 Vgl. für eine gute Übersicht über die Traditionsgeschichte Biehl 2003.
4 Peter Biehl in Rezeption der Theorie Eberhard Jüngels.

Zum anderen gerät man in die Gefahr, Bildung auf die inhaltliche Anreicherung der Gott-Mensch-Beziehung mit Wissensbeständen zu reduzieren, die – und hier kommen die spätmodernen Infragestellungen eines theologischen Bildungsverständnisses zum Tragen – es ja als solche gar nicht gibt, weil sie wiederum selbst subjektiv vermittelte Zeugnisse und Deutungen von Glaubenserfahrungen sind.

Die gegenwärtigen bildungstheoretischen Diskurse innerhalb der Theologie beziehen sich weitgehend auf ein von Schleiermacher grundgelegtes subjekttheoretisches Konzept, das es erlaubt, Glauben konsequent als eine – zunächst inhaltlich nicht ausdifferenzierte – Struktur im menschlichen Bewusstsein, das Schleiermacher bekanntlich als Gefühl schlechthinniger Abhängigkeit bezeichnet, zu verstehen. Dabei werden dann auch die Strukturanalogien zwischen Glaube und Bildung sichtbar. Dieses Verständnis stößt allerdings an anderer Stelle auf Schwierigkeiten, denn es erlaubt nicht, die Erfahrung von Brüchen und der radikalen Selbsttäuschung, denen Menschsein unterliegen, in die Bildungsgeschichte mit aufzunehmen. Die Schleiermachersche Darstellung geht aus von einer stetig sich entwickelnden Bewusstwerdung und kann höchstens von einer Schwächung, nicht aber von einer tiefen Trennungsgeschichte zwischen Gott und Mensch reden. Alle Infragestellungen der Selbstverfügbarkeit und Selbstbestimmung des Menschen, mithin auch die Krisen des Subjekts, die die Erfahrungen des 20. Jahrhunderts geprägt haben, bleiben dann außen vor.

III Anerkennung – Handlungsmacht – Beziehung: Wesensmerkmale des Menschseins aus biblischer Sicht

Wie lässt sich die Schöpfungserzählung der Priesterschrift anders als über den Begriff der Gottebenbildlichkeit für die Frage nach dem Menschenbild verstehbar machen?

Aus meiner Sicht hält die erzählerische Darstellung der Erschaffung der Welt und alles Lebendigen der Priesterschrift Vorstellungen bereit, mit denen sich Wesensmerkmale des Menschen ausdeuten lassen. Diese Wesensmerkmale, die aus der theologischen Perspektive der Priesterschrift in der Schöpfungsgeschichte in erzählerisch-poetischer Weise ausgestaltet sind, bilden dabei so etwas wie Konstitutionsbedingungen des Subjekts.

Bekanntlich wird die Schöpfungserzählung vorgestellt als eine Aktuierung von Wirklichkeit durch das gesprochene Wort Gottes. Auf dieses Wort hin entsteht Leben. Dabei bleibt es nicht. Jedem sprechenden schöpferischen Akt folgt eine Anerkennungsformel, ebenfalls Gottes Wort, eine Zustimmung zu eben dem gerade Geschaffenen: „Siehe, es war sehr gut". Alles Geschaffene, mithin auch der Mensch, wird unmittelbar nach der Erschaffung mit diesem Wort der Anerkennung verbunden. In der Akzentuierung und in der auf diese unmittelbar folgenden göttlichen Zustimmung gründet sich die Existenz allen Daseins. Sie scheint mir theologisch gesprochen der Grund des Lebens. Diese Zusage qualifiziert alles zur Schöpfung, indem es das, was lebt, in ein positiv zu gestaltendes Verhältnis zueinander setzt. Die Praxis der

Anerkennung in der gesprochenen Zustimmung, so könnte man sagen, wird zu *dem* lebensschaffenden Prinzip.

Mit dieser Anerkennung, das zum Grundprinzip des Verhältnisses zwischen Gott und allem Geschaffenen wird, kann auch das Verhältnis des Menschen zu allem Geschaffenen, zu sich selbst, zu anderen und zu allem Lebendigen bestimmt werden.

Anerkennung der eigenen Existenz bildet so den Kern jeder Beziehung, und zwar sowohl der Beziehung zwischen Gott und Mensch, zwischen Menschen untereinander und des Menschen zu sich selbst. Denn Anerkennung der eigenen Existenz schafft die innere Basis dafür, dass ein Mensch sich vertrauensvoll anderen und sich selbst zuwenden kann.

Die Zusage an den Menschen ist darüber hinaus mit einem Herrschaftsauftrag verbunden. Anerkennung wird für den Menschen darin wirksam, dass er Handlungsmacht erhält. Die Wirkmächtigkeit des Menschen wird von Gott erkannt und ihr wird die Aufgabe zugeordnet, eine lebensförderliche Ordnung in der Welt zu bewahren.

Und schließlich wird der Mensch von Beginn an zu einem Wesen in Beziehung. Nicht nur im Blick auf seine ordnende Funktion, sondern schon im Blick auf die Ansprache Gottes und darauf, dass er von Beginn an zu zweit erschaffen wird.

Anerkennung, Handlungsmacht und Beziehung – dies sind die Wesensmerkmale des Menschlichen in der priesterschriftlichen Schöpfungserzählung. Sie versteht den Menschen – charakterisiert in diesen drei Aspekten – als ein soziales Wesen. Das Soziale als das Phänomen des Menschlichen konstituiert sich durch die drei Aspekte Beziehung, Handlungsmacht und Anerkennung. Formuliert man dies anthropologisch, so ließe sich sagen: Der Mensch wird zum Subjekt durch die Erfahrung dieser drei Momente. Subjekt meint dabei, sich auf sich selbst beziehen, sich also selbst zur Erfahrung werden zu können.

Nun ist allerdings mit der Kategorie der Anerkennung eine solche gegeben, die ausdrücklich macht, dass das Subjektsein, als eine Selbstbezogenheit im wohlverstandenen Sinne, auf eine vorgängige Anerkennung angewiesen ist, die das bloße biologische Dasein nicht garantiert. Anerkennung zu erhalten und damit zu einem selbstbezüglichen Subjekt werden zu können – das ist eine dem Menschen von außen, genauer: von anderen zukommende Qualifizierung. Genau deshalb wird die Anerkennung im biblischen Kontext zu einer vorgängigen Bestimmung. Die Einsicht darin, dass menschliches Leben auf Anerkennung angewiesen ist und diese nicht selbst herstellen kann, wird im Licht dieses biblischen Zeugnisses aufgenommen und es wird ausgesagt, dass Gott es selbst ist, der die unhintergehbare, vorgängige und grundlegende Zustimmung zum Dasein gibt.

Anders gesagt: Gerade weil soziale Verhältnisse brüchig sind und eine Praxis der gegenseitigen Anerkennung überhaupt nicht selbstverständlich, diese gleichzeitig aber notwendiges Konstituens des Menschseins ist, deshalb wird Gott selbst zum Garanten einer solchen grundlegenden und vorgängigen Zustimmung.

Das Subjekt, das ist die biblisch zentrale Aussage, entsteht, indem es „angesehen" wird. Und diese biblische Einsicht lässt sich im Kern mit keiner Subjektvorstel-

lung in Einklang bringen, bei der die Konstitutionsbedingungen des Selbstseins aus den Anlagen des Menschen erklärt werden.[5]

Die reformatorische Theologie hat dieser Einsicht eigentlich nichts Neues hinzugefügt. Sie hat aber – angesichts einer theologischen Tradition, die der Natur des Menschen – stärker als dies die biblischen Texte selbst tun – für die Realisierung einer gelungenen Gott-Mensch-Beziehung Bedeutung zukommen lassen, in Erinnerung gerufen und theologisch ausdifferenziert, dass diese Anerkennung erstens auch besteht, wenn der Mensch sich selbst in dieser Anerkennung nicht sehen und erfahren kann. Die klassische Formel, die genau dies zum Ausdruck bringt, nämlich eine Wiederherstellung oder Aufrechterhaltung eines positiven Gottesverhältnisses, das vom Menschen selbst her nicht geleistet werden kann, ist die der Rechtfertigung. Und zweitens hat sie herausgehoben, dass diese Anerkennung sich durch einen sozialen Raum vermittelt und in der Form einer Selbstgewissheit erschlossen wird.

Subjektwerdung in diesem Sinne – das scheint mir der entscheidende Punkt – ist keine Aufgabe einer individuellen Bildung, sondern ein Akt sozialer Interaktion, in der sich die Güte meiner Person als eine vorgängige, transzendente Gegebenheit widerspiegelt.

In gewisser Weise liegen damit die schöpfungstheologischen Aussagen der Priesterschrift viel näher an einer sozialtheoretischen Begründung menschlichen Daseins als an einer individualtheoretischen. Die Bezogenheit der theologischen Argumentationen auf die bewusstseinstheoretischen Diskurse der Philosophiegeschichte und die darin geisteswissenschaftlich ausgedeutete Bedeutung und Sonderstellung des Menschen als eines einzigartigen Individuums, lassen sich nicht ungebrochen mit der biblisch-theologischen Sicht des Menschen in Einklang bringen.

IV Freiheit und Verletzlichkeit als Elemente im Bildungsprozess

Genau dies wird auch noch einmal deutlich, wenn nach der Bedeutung und dem Verständnis der Freiheit des Menschen im Zusammenhang des Bildungsprozesses gefragt wird. Neben der Rede von der Gottebenbildlichkeit bzw. in deutender Weiterführung einer Vorstellung von der Ähnlichkeit Gottes und des Menschen spielt der Begriff der Freiheit eine wichtige Rolle. Sie bildet sozusagen die menschliche Möglichkeit, sich selbst als unabhängig gegenüber anderen zu verstehen und eine selbstbestimmte Wahl zu treffen. So wird die Notwendigkeit von Bildung gerade daran gebunden, dass eine freie Entscheidung möglich und immer nötig ist: „Der Mensch ist das zur Freiheit bestimmte Wesen" (Preul 2013, 13)[6]. Der Mensch kann sich innerhalb

5 Die große Bedeutung des Angesehen-Werdens hat Emmanuel Lévinas zur Grundlage seiner Philosophie gemacht. Bei ihm erwächst aus dem Erblicken des Antlitzes des Anderen aber nicht die Erfahrung der Zustimmung, sondern es bilden sich die Erfahrung der Differenz, der Fremdheit und ein unbedingter und uneinholbarer Anspruch.

6 „Geschöpfliche Freiheit ist die nicht selbst geschaffene Selbstbestimmung des Menschen" (Preul 2013, 13) – so lautete mein Vorschlag im Kontext einer Reformulierung der Frage nach der Willensfreiheit (Beiner 2000, 108).

einer sozial-ökonomischen Sphäre handelnd und entscheidend verhalten und zu bestimmten Situationen und Entwicklungen eine Distanz einnehmen. Diese Distanznahme als Abgrenzung des eigenen Tuns und Selbstverstehens zu anderem und anderen wird in den Bildungsdiskursen hoch gehalten; sie galt als wesentlich bei der Bildungsdebatte der Aufklärung: „Habe Mut, dich deines *eigenen* Verstandes zu bedienen“ (Kant 1984[1784], 9; Hervorh. d. Verf.) war der bekannte Ausspruch Kants, der zum Leitsatz der Aufklärung wurde. Sie wird bis heute verstanden als der Akt, der das selbsttätige Handeln des Subjekts in Unterscheidung zu sozialen Bezügen oder gar psychischen Prägungen als frei charakterisiert.

Sie zeigt sich auch in der Möglichkeit, bestimmte Denklogiken zu verlassen, Dinge aus einer anderen Perspektive zu sehen und durch eigene gedankliche Anstrengung Begründungszusammenhänge nachzuvollziehen oder infrage zu stellen.

Gleichwohl – und hier besteht die Besonderheit – ist Freiheit nicht einfach gleichzusetzen mit der Fähigkeit zu denken, zu reflektieren und sachliche Zusammenhänge logisch nachzuvollziehen. Freiheit ist, wenn sie als Selbstbestimmung verstanden wird und mit der Individualität und Personalität des Menschen in Verbindung gebracht wird, eine in höherem Maße grundlegende Kategorie. Und dann kommt die Frage ins Spiel, wie und wodurch sich diese Freiheit als Selbstbestimmung des Menschen begründet. Die reformatorische Theologie hat auf diese Frage eine Antwort. Sie sieht den Grund dafür nicht im physischen Dasein des Menschen selbst, also auch nicht in einer spezifischen Ausstattung als selbstbewusst-denkerisches Wesen. Gerade deshalb kann sie aus der Existenz von Selbstbewusstsein allein nicht eine Autonomie des Menschen ableiten. In gewisser Weise ist der Verstand zwar ein Instrument der rationalen Durchdringung von Sachverhalten, aber die Erfahrung von Selbstbestimmung bezieht eine weitere Dimension mit ein: die Tatsache nämlich, dass die eigene Bestimmung nie allein durch logische oder rationale Argumente entsteht. Wonach Menschen handeln, was sie wählen und wofür sie sich entscheiden, orientiert sich vielmehr an der Frage, welche Werte und innere Haltungen sie haben und wonach sie sich in ihrem Sein und Wollen ausrichten. Und diese Werte und inneren Haltungen sind im Selbstbewusstsein nicht vorgegeben oder angelegt; sie entstehen im inneren Selbstempfinden und sie entstehen dort in einer unwillkürlichen, also nicht selbst produktiv herzustellenden Weise. Sie entziehen sich nicht dem intellektuellen Begreifen, aber sie können durch es nicht hergestellt werden.

Soweit bietet das reformatorische Menschenbild eine Deutung des Menschseins, das versucht, den Menschen, unabhängig von seiner tatsächlichen Bestimmung und inhaltlichen Ausprägung von Selbststimmung zu verstehen. Es bringt – in einer nachvollziehbaren Weiterführung der aus der biblischen Sicht gewonnenen Einsicht in die relationale Struktur menschlichen Daseins – vor allem zum Ausdruck, dass diese Selbstbestimmung nicht durch eine autonome Entscheidung oder durch einen gedanklichen Akt entsteht. Es bringt auch zum Ausdruck, dass im Menschen selbst nicht schon angelegt ist, was der Mensch sein soll. Genau an diesem Punkt wäre der Diskurs mit den Menschenbildern anderer Disziplinen zu führen. Und hier wäre der Ort, eine Bildungstheorie im Kontext geisteswissenschaftlicher Diskurse und herme-

neutischer Reflexionen zu diskutieren. Die Rede von der Subjektorientierung als Basisbegriff jeden Bildungshandelns kann ansonsten verschleiern, dass die Konstitutionsbedingungen des Subjekts und ihre Begründungen ganz unterschiedlich verstanden werden.[7]

Über diese zunächst von spezifischen Glaubensbeständen unabhängige Sicht hinaus gibt es nun eine weitere Bestimmung im protestantischen Denken. Sie geht davon aus, dass sich eine innere Freiheit im Sinne einer wirklichen Unabhängigkeit des Menschen nur dann einstellt, wenn sich im Selbstempfinden die Erfahrung der Güte des eigenen Lebens erschließt, die sich einer vom menschlichen Handeln unabhängigen Transzendenz verdankt. Martin Luther hat Gott und das Gute in dieser Weise in Verbindung gebracht: „Was heißt, ‚einen Gott haben', oder was ist ‚Gott'? Antwort: Ein ‚Gott' heißt etwas, von dem man alles Gute erhoffen und zu dem man in allen Nöten seine Zuflucht nehmen soll" (Luther 1991[1529], 595).

Darin scheint nun auch die grundlegende Bedeutung der vorgängigen Anerkennung des Menschen, wie sie in der biblischen Erzählung der Schöpfung zum Ausdruck kommt, wieder auf. Luther hat auf der Basis dieses Verständnisses einer allem Dasein zugrunde liegenden *guten Macht* die christliche Freiheit als Grund für eine soziale Unabhängigkeit von anderen Mächten verstanden.[8] Die Erfahrung der Güte des eigenen Daseins, so könnte man sagen, schafft die innere Möglichkeit, sich von anderen und anderem zu lösen. Bildung der Person heißt immer auch Bildung der inneren Haltungen und Werte und Selbsterfahrung in Bezug auf die existentielle Dimension des Daseins. An diesem Punkt wird der Bildungsdiskurs einer über die Fragen nach dem gesellschaftlichen Zusammenleben, nach dem Verstehen von Gesellschaft und der Bedeutung sinnstiftender Bezüge für die Person.

Diese Dimension der Bildung wird umso dringlicher und in den Kontexten nicht nur evangelischen Bildungshandelns zentraler, je mehr eine Gesellschaft Bildungsangebote auf das Erlernen von Techniken, Anwendungen oder Fertigkeiten zuschneidet. Die Bedeutung, die religiöse oder spirituelle, weil das eigene Handeln und Denken transzendierende Fragen haben, zeigen ein genuines Bildungsbedürfnis, das sich in dem Bedürfnis nach Verständigung (nicht unbedingt Orientierung) und nach Zeiten und Orten der Selbstsuche äußert.

Die protestantische Sicht des Menschen bezieht aber ebenso wie den Gedanken der Freiheit auch die Erfahrung der Zerbrechlichkeit und des Scheiterns mit ein. Menschsein bleibt von Krisen betroffen und ist immer wieder gefährdet. Das ist deshalb so, weil die innere Freiheit nicht aus sich selbst heraus existiert oder akquiriert werden kann. Evidenzen, Selbstgewissheiten können verschwinden, gestört oder

7 Mir scheint, dass sich die Bildungswissenschaften heute in ihren anthropologischen Überlegungen einer eigenen Hermeneutik der Phänomene des Menschlichen entziehen und sie weitgehend an andere Perspektiven auf das Menschsein wie die der Soziologie, der Psychologie und zuletzt der Neurobiologie abgeben. So bleiben einerseits die geisteswissenschaftlich aus dem Humanismus und der Aufklärung resultierenden Großvorstellungen von Autonomie und Selbsttätigkeit erhalten, gleichzeitig lassen sich die soziologischen, psychologischen und neurobiologischen Einsichten nur mittelbar mit diesen Vorstellungen zusammenfügen.

8 „Ein Christenmensch ist ein freier Herr aller Dinge und niemandem untertan". Erste Hälfte der Doppelthese aus der Schrift *Von der Freiheit eines Christenmenschen*, die das Wesen christlicher Freiheit auf soziale Machtverhältnisse bezieht. https://www.luther2017.de/martin-luther/texte-quellen/lutherschrift-von-der-freiheit-eines-christenmenschen/index.html.

durch andere Erfahrungen in radikale Zweifel gezogen werden. Die Vorstellung von der Entwicklung der Person wird begleitet von der Einsicht, dass auch ein Reifungsprozess nicht davor schützt, durch eine existentiell bedeutsame Erfahrung in Unsicherheit, die Infragestellung seiner selbst oder faktische oder selbstempfundene Unfreiheit und Abhängigkeit zu geraten, in der dann selbstbestimmtes und überlegtes Verhalten fehlen oder verloren gehen.

Auch das Erleiden, Ertragen und Widerfahren von Ereignissen, die der Entfaltung in gewählten und gewollten Bezügen widersprechen, gehören zum Menschsein dazu. Nicht zuletzt stellt sich die Frage nach der Bedeutung der eigenen Endlichkeit. Es scheint mir, dass gerade diese Erfahrungen aus protestantischer Sicht in ein Bildungsverständnis einzuzeichnen sind. Und sie sind so einzuzeichnen, dass Bildung hier nicht nur als Möglichkeit verstanden wird, mit diesen Situationen umzugehen, also diese als etwas zu verstehen, das zu bewältigen und zu überwinden ist, sondern so, dass die Zerbrechlichkeit menschlicher Existenz als ein Phänomen menschlichen Daseins in Geltung gesetzt werden kann.[9] Dass es gerade solche Erfahrungen der Begrenztheit der physischen und psychischen Realitäten sind, die in der Bildungsgeschichte einer Person eine zentrale Bedeutung bekommen, scheint mir im bildungstheoretischen Diskurs kaum beachtet zu werden. Ebenso die Erfahrung, dass sich in ihnen Tiefendimensionen des Lebens, nämlich der Empfänglichkeit und der Verlorenheit des Daseins zeigen und sie oft in der Bildungsgeschichte der Person nicht nur als negativ, sondern als existentielle Erfahrung wahrgenommen werden. Denn an diesem Punkt bricht sich ein auf die Selbstentfaltungskräfte der Person und der Gesellschaft setzendes Bildungsverständnis mit einer protestantischen Sicht des Menschen. Die Erfahrung von Selbstentzogenheit in der Möglichkeit, zu handeln oder zu denken, ist aber grundlegend, wenn Bildung auf die Person als Ganze bezogen wird.

V Bilder vom gelingenden Leben haben – Aspekte einer theologischen Bildungstheorie

Anerkennung, Handlungsmacht und Beziehung gehören zu den Konstitutionsbedingungen des Subjekts. Man könnte auch sagen, dass dies die Voraussetzungen sind, damit eine Bildungsgeschichte ermöglicht wird. Es scheint mir so zu sein, dass genau dies die Einsichten der pädagogischen und psychologischen Forschung trifft, die sich bis in die Lerntheorien fortsetzt. Im pädagogischen Kontext sind positive soziale Erfahrungen und das Erleben von Selbstwirksamkeit grundlegende Voraussetzungen dafür, dass ein Mensch lernen kann. Denn Lernen setzt voraus, dem anderen zuzutrauen, Möglichkeiten zur eigenen Entwicklung zu ergreifen.

Die Erfahrung von Freiheit und Verletzlichkeit gehören dabei als Erfahrung von Selbstmächtigkeit und Selbstentzogenheit in die Erfahrung von Subjektivität. Jede

9 In eindrücklicher Weise hat Henning Luther (1992[1985]) deshalb die Fragmentarizität des Menschen betont und die Rede von der Identität als vollkommene Selbsthabe kritisiert.

Selbsterfahrung, so könnte man sagen, besteht aus einer Verbindung oder In-Beziehung-Setzung von Freiheit als innerer Unabhängigkeit und Verletzlichkeit als äußerer Bedingtheit, sei es leiblich-körperlich, sei es psychisch-sozial.

Wie lässt sich nun Bildung auf der Basis der hier entwickelten Vorstellungen vom Menschen bestimmen?

Bildung ist vor dem Hintergrund der anthropologischen Vorstellungen ein Prozess, der Menschen nicht zum Subjekt macht, sondern durch das sich Subjekte in ihrem Menschensein handelnd, darstellend und denkend zeigen und entwerfen können.

Bildung ist der gedankliche und handelnde Akt, die Möglichkeiten zu ergreifen, die Worte zu sagen, die Dinge zu tun, die meinem Subjektsein in Zeit und Raum entsprechen. Bildung meint nicht Subjekt zu werden, sondern dieses Subjektsein in den Situationen und Zeiten zu realisieren und zu konkretisieren.

Bildung – das ist eine notwenige Konsequenz eines protestantischen Menschenbildes – führt nicht in die Freiheit, sondern kommt aus ihr und lässt sie räumlich und zeitlich erfahrbar werden.

Bildung hat im protestantischen Sinne eine zukunftsweisende und das Gute erwartende Dimension. Sie ist damit das Ereignis einer Inspiration. Sie zielt nicht so sehr auf Orientierung, wie es in den Bildungsdiskursen oft zum Ausdruck kommt. Denn Orientierung hieße, es gäbe einen vorrätigen Pool an Meinungen, Maßstäben und Werten, die übertragen und übernommen werden können. Bildung wäre in diesem Sinne nicht Bildung, sondern religiöse Sozialisation.

Bildung im zukunftsweisenden und das Gute erwartenden Sinne bedeutet letztlich nichts anderes als Bilder vom gelingenden Leben zu entwickeln. Genau darin liegt das Moment der Inspiration. Der entwerfende Charakter einer so verstandenen Bildung zeigt sich darin, dass es eine – wie auch immer bewusste oder unbewusste – Idee davon gibt, wie das eigene Dasein sich in einer gelingenden Weise realisiert.

Es geht darum, die durch die Verheißung in Erfahrung gebrachte Anerkennung eines jeden Lebens und eines jeden Geschaffenseins real werden zu lassen, und dies bedeutet nichts anderes als eine Vorstellung von einem gelingenden Leben zu haben. Was Gelingen meint, ist dabei aber nicht willkürlich; es ist von Kategorien wie Erfolg abzugrenzen und meint auch nicht, dass alles Leben schön und bruchlos verläuft. Gelingen ist an die drei Wesensmerkmale gebunden: Es zeigt sich in einer zustimmenden, anerkennenden Haltung, es zeigt sich in der Möglichkeit, mich selbst als wirksam im sozialen Kontext zu erleben und es zeigt sich darin, dass sich Leben in einem Beziehungsgefüge abspielt. Diese drei Elemente scheinen mir unhintergehbare und grundlegende anthropologische Bedingtheiten zu sein, mit denen Gelingen steht und fällt. Insofern sind die Vorstellungen vom gelingenden Leben nicht völlig willkürlich, aber – je nach Ort und Zeit – immer wieder verschieden gestaltbar und konkret zu realisieren.

Bildung setzt also auf die je eigene Gestalt eines menschlichen Daseins und auf die Möglichkeit, dass jeder und jede dieses Dasein entfalten kann. Sie gibt insofern nichts anderes vor, als dass ein solches Leben gezeigt und gelebt wird, in dem die

Wesensbestimmung eines Menschen als anerkanntes, handlungsmächtiges und soziales Wesen in den je aktuellen und konkreten Bezügen ausgedrückt werden kann. Und sie basiert auf einer Selbsterfahrung, in der durch die konkrete Gestalt der je eigenen Entwicklung einerseits die innere Freiheit zum Ausdruck kommt und andererseits durch die Erfahrung von Empfangen, Aushalten, auch Erleiden, die Entwicklung der Persönlichkeit nicht als behindert oder gehemmt verstanden werden muss, sondern als ein wesentlicher Aspekt der Entwicklung verstanden werden kann. Um es zuzuspitzen: Wer sich mit der Erfahrung der Verletzlichkeit und Brüchigkeit des Daseins in seiner Entwicklungsgeschichte nicht auseinandersetzen kann, ist in diesem Sinne nicht gebildet.

Mit Ausdeutungen in drei Hinsichten möchte ich diesen Bildungsbegriff profilieren:

1. *Bildung als Entwerfen von Lebensmöglichkeiten in der Integration von Selbstbestimmung und Selbstentzogenheit ist etwas anderes als Wissen und Lernen.*

Erstens wendet sich ein solcher Bildungsbegriff dagegen, mit Wissen und Lernen verwechselt zu werden. Die hochgehaltene Unterscheidung zwischen Bildung und Wissen existiert zwar allerorten, aber es ist selten ausdrücklich gemacht, worin denn eigentlich der Unterschied liegt. Aus protestantischer Sicht ist nicht der gebildet, der viel weiß und kann, sondern der, der es versteht, Möglichkeiten des eigenen Daseins zu entwerfen und dabei Freiheit und Verletzlichkeit gleichermaßen zu integrieren.[10]

Bildung hängt hier nicht von einer irgendwie gearteten Schul- oder Ausbildung ab. Im Gegenteil trägt dieser Bildungsbegriff bis hin zu der Vorstellung eines nicht rationalen, sondern emotiv sich darstellenden Lebens, bei dem die Artikulationen des Vertrauens und des Wohlbefindens auch nicht kognitiv zu leisten sind. Es könnte unter diesen Voraussetzungen sein, dass auch bei einer noch so intellektuellen Leistung gerade die wesentlichen Dimensionen des eigenen Menschseins nicht bedacht oder verdrängt werden und damit kein Prozess der Bildung, sondern einer der Verblendung entsteht.

Die Anstrengung, die ein so verstandener Bildungsprozess impliziert, liegt nicht auf der Ebene eines rein kognitiven Lernens, sondern eher auf der Ebene psychosozialer Prozesse. Dies trifft aber auch genau das, was sich hinter dem Prozess der Persönlichkeitsentwicklung verbirgt. So vehement diese von allen Seiten im bildungspolitischen Konzert gefordert wird, so klar müsste sein, dass es sich hier nie um eine irgendwie geartete intellektuelle Leistung handelt, sondern um die Entwicklung einer Person in ihren psychisch-sozialen Dispositionen.

10 Rainer Preul hat Bildung kategorial gefasst und als „gesteigerte und über sich selbst aufgeklärte Handlungsfähigkeit" bestimmt. Preul entfaltet damit einen plausiblen Bildungsbegriff. Allerdings mündet der Entwurf schließlich doch in einem Verständnis von gebildetem Christsein, das stellenweise sehr direktiv erscheint: „Man sollte erwarten können, dass ein der ev.-luth. Kirche angehörender Christ eine hinlängliche Kenntnis davon hat, worum es Luther und der Reformation ging und dass er oder sie zumindest bemüht ist, ein affirmatives Verhältnis dazu auszubilden" (Preul 2013, 354).

2. Bildung als Inspiration bedeutet, eigene Konstruktionen zu entwerfen, und ist insofern kompatibel mit den neuen Einsichten der Lerntheorie.

Der Bildungsbegriff scheint mir überdies zu leisten, die Erfahrungen des Lernens, die sich mit der Vorstellung des Konstruktivismus verbinden, mit aufzunehmen. Der Konstruktivismus geht davon aus, dass sich menschliches Lernen als eine im Subjekt selbst entstehende eigene Konstruktion vollzieht. Es gibt in dieser Hinsicht gar keine sogenannten Inhalte, sondern es werden durch die je eigene Verarbeitung immer wieder eigene Anschauungen und Sichtweisen konstruiert. Diese entstehen natürlich nicht im luftleeren Raum, sondern setzen sich aus Elementen der vorgängigen Erfahrungen zusammen. Aber dennoch bleibt offen und unvorhersehbar, wie genau sich eine Auseinandersetzung mit Themen und Ereignissen im Verständnis des Einzelnen zeigt und welche Auswirkung es auf die Bildungsgeschichte der Person hat. Es geht also in einem Bildungsverständnis, das sich als Inspiration versteht, gerade nicht um eine (aus Sicht des Konstruktivismus gar nicht mögliche) Reproduktion von Traditionen, sondern um die je eigene Konstruktion.

Insbesondere bei der Frage danach, wie sich die christliche Religion angesichts eines Verlustes von Mitgliedern und Selbstverständlichkeiten im Kontext von gesellschaftlichen Prozessen und Akteuren positioniert, ist es wichtig, ins Bewusstsein zu rücken, dass auch jede noch so gelernte biblische Botschaft je individuell konnotiert wird und sich ganz unterschiedlich mit Bedeutung füllt. Es bleibt im Rahmen von Lernprozessen, die auf den Feldern des Bildungshandelns der evangelischen Kirchen stattfinden, natürlich ein wesentliches Element, sich auf biblische Erzählungen, Traditionen und auch historische Ereignisse zu beziehen. Es bleibt aber jede individuelle Transformation in das je eigene Selbst ein Akt konstruktiver und konstruierender Zuschreibung und Deutung. Es ist für das Bildungshandeln der Kirche relevant, mehr auf die Selbstbeschreibungen und Selbstbilder derer zu setzen, die sich in ihren Reihen wiederfinden. Es wird einen Raum für die Darstellung der eigenen Lebens- und Glaubensgeschichte nur geben, wenn Bilder und Deutungen nicht schon gesetzt sind, sondern die Möglichkeit der eigenen Konstruktion zum Kern jeden Lernarrangements gehört. Hier betrifft der Begriff der Inspiration als eines aktualen individuellen Ereignisses besonders die Frage des konkreten Settings und der Didaktik.

3. Bildung als ein Entwurf von Bildern gelingenden Lebens zu verstehen grenzt Gelingen nicht auf physisch-psychische Unversehrtheit und Erfolg ein, sondern kann die Zeitlichkeit und Endlichkeit des Daseins in das Lebensbild integrieren.

Drittens ermöglicht es ein solcher Bildungsbegriff, die Erfahrung von Endlichkeit und Zerbrechlichkeit der menschlichen Existenz aufzunehmen.[11] Er wendet sich kritisch gegen ein solches Bildungsverständnis, welches das Subjekt als einzelnes Freiheitswesen denkt, aber nicht in der Lage ist, die Krise des Subjekts anders zu verarbeiten

11 Helmut Peukert hat in seinen bildungstheoretischen Überlegungen, die sich mit den Grenzen subjekttheoretischer Begründungen von Bildung auseinandersetzen, ausdrücklich gemacht, dass gerade hierin die Bedeutung einer theologischen Bildungstheorie liegen kann: „Das Bildungsprojekt bleibt aber unvollständig ohne die Konfrontation mit jenen menschlichen Grunderfahrungen, die in Grenzsituationen und an der Grenze der eigenen Erfahrungsfähigkeit gemacht wurden. […] Die Frage ist dann, ob ein reflektiertes Verhältnis zu so verstandener Religion als konstitutives Element von Bildung verstanden werden muss“ (Peukert 2015[2004], 284).

als dieses entweder radikal und existentiell zu vereinzeln und jedes Gemeinsame ontologisch zu verbrämen oder es soziologisch einem permanenten Zwang zur Verbesserung und Vervollkommnung auszusetzen, also sich einer ewigen unabschließbaren Selbsttranszendierung zu verschreiben. Beides sind denkerisch und real mögliche Wege. Sie bleiben aber beide in einer Selbstbezüglichkeit des Subjekts stecken, denn sie halten zwar die Freiheit weiter hoch, lassen diese letztlich aber zu einer Tautologie werden, weil sie sich nicht mehr mit der Vorstellung eines Ziels menschlicher Gesellschaft verbinden kann – womit sich Freiheit eigentlich auflöst, die ja auch eine individuelle Reaktion auf soziale Aktion ist.

Die Dichterin Hilde Domin (2013[1987], 118) hat in ihrem Gedicht *Bitte* die Zerbrechlichkeit des Daseins mit den Bildern eines heilvollen Lebens in Verbindung gebracht. Sie schreibt in Aufnahme alttestamentlicher Bilder, dass das, was trägt, die Bitte sei, aus der Flut, aus dem Feuer und der Löwengrube „immer versehrter und immer heiler stets von neuem zu sich selbst entlassen" zu werden. In dieser Vorstellung, versehrter und dennoch heiler zu werden, liegt die große denkerische und emotionale Leistung, die den Glaubenserfahrungen, wie sie sich in den biblischen Erzählungen zeigen, zu eigen ist. Die Erfahrung von Angst, Gefahr und Destruktion, die aus sozialen Räumen entstehen kann, wird weder negiert noch relativiert, noch werden sie verstanden als etwas, das etwa durch eine Strategie grundlegend überwindbar ist; sie werden im Gegenteil als Momente in der Bildungsgeschichte verstanden, derer es nicht einfach habhaft zu werden gilt, sondern in deren Innewerden und Erleiden sich eine heilende Erfahrung widerspiegeln kann. Zuletzt zeigt sich in diesem Erleiden wieder die Angewiesenheit, die in einer Bitte artikuliert wird, auf die ursprüngliche schöpferische Gabe des anerkannten Daseins. Ein so verstandenes Sich-Bilden, bei dem es nicht nur darum geht, einer Situation habhaft zu werden, sondern auch darum, ein sich ereignendes passionales Empfangen geschehen zu lassen, wird nur dann nicht zynisch und geradezu zum Zeichen einer Unterwerfung, wenn es auf der Basis eines transzendenten Gegenübers gesehen wird, das die tragische Dimension von Verlust, Zerbrechen und Endlichkeit des Daseins nicht negiert oder gar ins Positive wendet, sondern sie eben mit ansieht und als ein solches – der Intention eines lebendigen Daseins widerstehendes Moment – ertragen kann.

Insofern kann tatsächlich ein so verstandenes protestantisches Bildungsverständnis nur begründet werden, wenn es von der Zusage einer grundlegenden Güte eines transzendenten Grundes ausgeht, durch den die auf ein Gelingen im Sinne von Vollendung und Erfüllung angelegte Welt grundsätzlich verbürgt ist.

Bildung als einen Entwurf gelingenden Lebens zu haben und darin die Verletzlichkeit und Endlichkeit einzeichnen zu können, heißt dann nicht überwinden, souverän bleiben, handlungsfähig bleiben – all dies würde Menschsein nur in seiner Selbsthaftigkeit denken; Bildung heißt, in dem Moment des Erleidens die aktiven und motivational auf Selbstmächtigkeit ausgerichteten Kräfte ruhen lassen. Ein solcher Bildungsprozess braucht ein Einüben zum Beispiel in die Disziplin der Enthaltung oder in die der Kontemplation. Es sind gerade solche Übungen, die in einer Gesell-

schaft, in der auf eine vermeintliche Autonomie der Person gesetzt wird, wieder gefragt sind.

Bitte von Hilde Domin (1987)

Wir werden eingetaucht
und mit den Wassern der Sintflut gewaschen
Wir werden durchnässt
bis auf die Herzhaut

Der Wunsch nach der Landschaft
diesseits der Tränengrenze
taugt nicht
der Wunsch den Blütenfrühling zu halten
der Wunsch verschont zu bleiben
taugt nicht

Es taugt die Bitte
dass bei Sonnenaufgang die Taube
den Zweig vom Ölbaum bringe
dass die Frucht so bunt wie die Blume sei
dass noch die Blätter der Rose am Boden
eine leuchtende Krone bilden

und dass wir aus der Flut
dass wir aus der Löwengrube und dem feurigen Ofen
immer versehrter und immer heiler
stets von neuem
zu uns selbst
entlassen werden.

Literatur

Bednorz, L., Kühl-Freudenstein, O. & Munzert, M. (Hrsg.) (2009). *Religion braucht Bildung – Bildung braucht Religion: Festschrift für Horst F. Rupp*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Beiner, M. (2000). *Intentionalität und Geschöpflichkeit. Die Bedeutung von Martin Luthers Schrift ‚Vom unfreien Willen' für die theologische Anthropologie*. Marburg: Elwert.

Biehl, P. (2003). Die Gottebenbildlichkeit des Menschen und das Problem der Bildung – Zur Neufassung des Bildungsbegriffs in religionspädagogischer Perspektive. In P. Biehl & K. E. Nipkow. *Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive*. Münster: LIT, 9–77.

Domin, H. (2013[1987]). Bitte. In H. Domin. *Sämtliche Gedicht*e. Frankfurt/M.: Fischer, 118.

Fraas, H.-J. (2000). *Bildung und Menschenbild in theologischer Perspektive*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Kant, I. (1984[1784]. Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In E. Bahr (Hrsg.). *Was ist Aufklärung. Thesen und Definitionen*. Stuttgart: Reclam, 8–17.

Luther, M. (1991[1529]). Der Große Katechismus. In Amt der VELKD Vereinigten Evangelisch-Lutherischen Kirche Deutschlands (Hrsg.). *Unser Glaube. Die Bekenntnisschriften der evangelisch-lutherischen Kirche. Ausgabe für die Gemeinde* (3. Aufl.). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 595–644.

Luther, H. (1992[1985]). Identität und Fragment. Praktisch-theologische Überlegungen zur Unabschließbarkeit von Bildungsprozessen. In H. Luther. *Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts* Stuttgart: Radius, 160–182.

Peukert, H. (2015[2004]). Grenzfragen der Erziehungswissenschaft. In H. Peukert. *Bildung in gesellschaftlicher Transformation*. Paderborn: Schöningh, 258–289.

Preul, R. (2013). *Evangelische Bildungstheorie*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.

Schweitzer, F. (2014). *Bildung. Bildung als Thema der Theologie*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlagsgesellschaft.

„Ich möchte etwas für den Frieden tun“ – Bildung im Horizont der Ökumene. Ernst Lange heute lesen[1]

Gottfried Orth

„Gott hat nicht die Religion geschaffen, sondern die Welt!“
(Rosenzweig 1925, 442)[2]

„Bibel und Christentum sind Einweisung in die Welt.“
(H. P. Schmidt)[3]

„Die Relevanz jedes Satzes unseres Glaubensbekenntnisses werden wir unseren Zeitgenossen nur verdeutlichen können als politische und soziale, als gesellschaftlich revolutionäre Relevanz. [...] Ein Satz, der unser Verhältnis zu den anderen Menschen und zur Gesellschaft beim Alten lässt, ist nicht wert, ein Satz des christlichen Glaubens zu sein.“
(Gollwitzer 1988[1968], 77 f.)

„Nichts an theologischem Gehalt wird unverwandelt fortbestehen; ein jeglicher wird der Probe sich stellen müssen, ins Säkulare, Profane einzuwandern.“
(Adorno 1969, 20)[4]

Vorbemerkungen

Alfred Butenuth, Ernst Langes lebenslanger Freund und Kollege, berichtete: „Je länger ich Ernst Lange kenne, umso mehr habe ich den Eindruck, dass er selbst, aber auch unsere Freundschaft und unsere gemeinsame Arbeit politisch bestimmt sind: politisch sind jedenfalls Motive und die Ziele“ (Butenuth 1992, 3). Und weiter: „Als Ernst Lange nach Genf ging, formulierte er ausdrücklich eine politische Zielsetzung und Motivation. Er schrieb an den Generalsekretär: ‚Ich möchte etwas für den Frieden tun‘“ (ebd., 7). Das Pathos dieser Worte hat er 1972 revidiert: „Heute weiß ich: Man spricht so etwas nicht aus. Man gerät dadurch in eine lächerliche Perspektive, vor allem vor sich selbst“ (Lange 1981[1972], 208). Doch das genannte Ziel „verlor er in allen seinen verschiedenen Funktionen nie aus den Augen“ (Butenuth 1992, 8). Es ging ihm angesichts der „gegenwärtigen internationalen Lage“ (1967/68) darum, „vielleicht ein klein wenig für den Frieden in Kirche und Welt zu tun – mehr als gegenwärtig in

1 Dieser Vortrag wurde auf der 8. *Werkstatt* (29.06.–01.07.2022) am 30.06.2022 gehalten. Der Beitrag ist die leicht gekürzte Fassung des Vortrages.

2 „Franz Rosenzweig, der jüdische Denker, pflegte immer wieder zu sagen: ‚Gott hat nicht die Religion geschaffen, sondern die Welt!‘ Eben dies besagt auch Psalm 148“ (Marti 2015, 442).

3 Mündliche Mitteilung von Gerhard Köberlin: Der Satz stammt aus der Vorlesung „Aufgabe und Erkenntnisweg theologischer Aussagen“ von H. P. Schmidt im WS 1965/66.

4 Jürgen Habermas hat diesen für ihn ebenso „enigmatischen“ wie „faszinierenden“ Satz Adornos als Rahmung seines Werkes *Auch eine Geschichte der Philosophie* genutzt, dem Gehalt nach in Band 1 (Habermas 2019a, 14 f.) und als Zitat Band 2 (Habermas 2019b, 806).

einer Gemeinde oder an der Universität“ (Simpfendörfer 1997, 145). Der Titel meines Vortrages in kriegerischer Zeit – wir leben ja längst, wie Papst Franziskus analysiert, auf einer Erde, die in „einem dritten Weltkrieg“ immer weiter „zerbröckelt“ wird (Franziskus 2016; s. a. Wahl u. a. 2022; Spiegel 2022) – ist dieser Handlungsperspektive Ernst Langes verpflichtet.

Der Impetus, mit dem er in Genf an diese Arbeit ging, war der seiner Jonapredigten über „die verbesserliche Welt“, die er im Frühjahr und Herbst 1967 in der Ladenkirche der „Evangelischen Gemeinde am Brunsbüttler Damm“ in Berlin-Spandau gehalten hat: „Liebe Freunde“, so beginnt die letzte dieser Jonapredigten,

> „das Buch Jona erzählt die fantastische Geschichte, wie aus Auschwitz Bethel wurde. Wie aus der Vorhölle, in der der Mensch des Menschen Wolf ist, – nun, nicht gerade das Himmelreich wurde, aber doch die menschlichere, die brüderlichere Welt, in der die Menschen einander beim Leben helfen. [...] Wenn das Volk Gottes nicht mehr an Wunder glauben will, wird Gott eigentümlich hilflos. Seine Buße bekommt in der Welt nicht Hand noch Fuß, bewirkt also auch nicht die Buße Ninives, wenn das Volk Gottes seinen Wunderglauben verliert und also auch nicht mehr als Assistenz, als Helfershelfer, als Ansager des Wunders aufzutreten vermag. Gottes überraschender Entschluss, Ninive zu retten, kann dann im Sande verlaufen, im Sande unseres Unglaubens. [...] Wenn wir uns das Wunder nicht mehr denken können, kann Gott es auch nicht tun“ (Lange 1968, 45 f.)[5].

Es geht um die Erde, wenn es um Gott geht. Und: „Theologie und Kirche sind geeignete Instrumente für die Arbeit an der ‚verbesserlichen Welt‘“ (Butenuth 1992, 7). Daran möchte ich erinnern. In Kirche und Theologie ist Ernst Lange nahezu vergessen. Er konnte sich „Theologie nur noch als experimentelles Denken im Doppelsinne des Wortes, als Nachdenken der vita experimentalis und als Denkexperiment vorstellen“ (Lange 1970, 158)[6]: Das passte und passt nicht zu einer Kirche, von der ich immer mehr den Eindruck habe, dass sie nur versteht, was sie schon weiß.

So frage ich nach Ernst Lange – nicht zuletzt auch angesichts nationalkirchlicher Engstirnigkeit, an der schon Lange verzweifelte, und angesichts eines andauernden „Prozesses der De-Ökumenisierung“ und des „Verharrens der Evangelischen Kirche in Deutschland in kolonialistischen und rassistischen Strukturen“ (Heiermann & Braun 2022, o. S.).

Ich tue dies in drei Schritten: Zunächst verweise ich kursorisch auf Ernst Langes politische Optionen und seine zeitdiagnostischen und analytischen Überlegungen und Stichworte zu Gesellschaft und Kirche (*1. Schritt*). Es folgen drei Überlegungen, die deutlich machen, dass das Konstruktionsprinzip der theologischen Praxis und Theorie Ernst Langes die Überzeugung ist, dass Bibel und Christentum, Kirche und Theologie zuerst Einweisung in die Welt und nicht in Kirche oder Glaube sind (*2. Schritt*). Schwerpunktmäßig sind sodann Ernst Langes Überlegungen zu einer konfliktorientierten Erwachsenenbildung Thema, und da dies nicht ohne die Arbeiten Paulo Freires

5 Vgl. dazu auch Reinhard Höppners (2009) Bericht des Weges zur deutschen Einheit unter dem ebenso anregenden wie schönen Titel *Wunder muss man ausprobieren*.

6 Vgl. dazu auch das Buch eines Freundes von Ernst Lange: *Vita experimentalis. Ein Beitrag zur Verkündigung und Gestaltwerdung in der sogenannten Bildungsgesellschaft* (Schmidt 1959).

möglich ist, enthält dieser Teil einen kleinen Exkurs zu zwei Texten Paulo Freires. Für die Freunde Ernst Lange und Paulo Freire war klar: „Lernen ist ein revolutionärer Vorgang" (Lange 1980[1971b], 100) (*3. Schritt*).

I. Schritt: Friedensbewegter Sozialist und Demokrat – Zu Ernst Langes politischen Optionen und seinen zeitdiagnostischen und analytischen Überlegungen und Stichworten zu Gesellschaft und Kirche

> „In der Analyse der Überlebensprobleme des Menschen – Umweltzerstörung, Bevölkerungsexplosion, genetische Katastrophe, Aporie der Prozesse der Industrialisierung und Urbanisierung, überhaupt der Zivilisation des Machens und Vermehrens mit all ihren Voraussetzungen, Perspektiven der Elektronisierung weiter Bereiche des gesellschaftlichen Lebens und damit einer Selbstmanipulation des Menschen von unvorstellbaren Ausmaßen – ergab sich ein alptraumhaftes Bild, wenn man die Zwischenrufe der Vertreter der Dritten Welt ernst nahm, die immer wieder darauf hinwiesen: Das ist die Binnenkatastrophe eurer wissenschaftlich-technischen Zivilisation. Vergesst nicht die Bürgerkriegswelt, die sie um sich herum erzeugt, den Welthunger, die Verelendung der Mehrheiten, die wachsenden Disparitäten in der Güterverteilung, in der Bildung, in der politischen Macht, den institutionellen Rassismus eurer Lebenstechnik und eures Weltentwurfs! Ihr seid am Ende und ihr reißt uns in euer Ende hinein!" (Lange 1972a, 100)

Und dann analytisch präzise: „Die klassische Revolution ist hier jetzt nicht zu machen, denn die Integrationskraft des Spätkapitalismus ist ebenso offenkundig wie seine Unfähigkeit, die Weltzerstörung aufzuhalten, die er fort und fort produziert und exportiert bis an die Grenzen der Erde" (ebd., 11). Ich erwähne es nochmals: Dieser Text ist nicht von gestern oder heute, er ist genau 50 Jahre alt. Aufgrund dieser geopolitischen Analyse und weiterer innenpolitischer Überlegungen formulierte Ernst Lange zur Wahl 1972 den Aufruf *Wider das Geschäft mit der Angst*, den unter anderem auch Heinz-Joachim Heydorn unterschrieben hat:

> „Ich wähle ein bewohnbares Deutschland
> und eine bewohnbare Erde
> für mich und meine Kinder.
> Ich wähle mehr Frieden zwischen den Völkern
> mehr Redlichkeit in der Politik
> mehr Gerechtigkeit in Wirtschaft und Gesellschaft
> mehr Freiheit für jedermann
> mehr Sorgfalt in der Planung der Zukunft.
> Ich wähle die vertrauenswüdigeren Politiker.
> Ich wähle die Politik Brandt/Scheel." (Lange 1972b, 16)

Kurz nach Kriegsende war Ernst Lange mit seiner Frau Beate, eine geborene Heilmann, die aus einer alten SPD-Familie stammt, in die SPD eingetreten und blieb ihr zeitlebens verbunden, auch wenn die Partei ihm nicht radikal genug dachte und handelte.

Schon früh hat er sich marxistisch gebildet. In der Heimvolkshochschule Sigtuna in Schweden Ende der 1940er-Jahre gestand er Alfred Butenuth, er kenne das *Kapital* wohl besser als die *Bibel*. Neben Marx las er Weitling, Lenin und Mao Tse Tung, Martin Luther King sowie Rudi Dutschke und viele andere Autoren der marxistischen Tradition und suchte sie mit seiner Arbeit in Gelnhausen, Berlin, Genf, Weiterstadt/Darmstadt, Hannover zu verbinden (Lange 2011[1968], 352 f.).

In der *Ökumenischen Utopie* formuliert er prägnant: „Am Projekt der klassenlosen Gesellschaft, in dessen Bann heute schon nahezu zwei Drittel der Welt stehen, lässt sich die Ambivalenz der Projektorientierung des Menschseins klar erkennen. Dieses Projekt ist doppelt unausweichlich: einmal als die bedeutendste und schlüssigste Zielvorstellung, über die die Menschheit heute verfügt; dann aber auch als eine politische Handlungsanweisung, die den Bedürfnissen der großen Mehrzahl der menschlichen Gesellschaften – mit Ausnahme der hochindustrialisierten atlantischen Metropolen, und auch das nur kurzfristig – ganz offenbar mehr entspricht als alle bürgerlichen Weltentwürfe, deren Unschlüssigkeit im Hinblick auf die gegenwärtige Überlebensproblematik der Menschheit immer klarer zutage tritt. [...] Die klassenlose Gesellschaft ist zwar das bedeutendste und eben darum auch das gefährdetste und kritikbedürftigste Friedensprojekt der Menschheit" (Lange 1972a, 215 f.). Frieden, Gerechtigkeit und die Bewahrung der Schöpfung – die Trias des konziliaren Prozesses der Kirchen – war das ökumenische Thema Ernst Langes und die klassenlose Gesellschaft eine politische Zielvorstellung:

„Frieden ist der menschliche Lern- und Wachstumsprozess, in dem differente Bedürfnisse, kontroverse Interessen, unausgleichbare Lebensstile und weltanschauliche Positionen dialogisch aufeinander bezogen sind. Das jeweils andere ist die Alternative, an der meine Identität ebenso hängt wie mein Wachstum. [...] Frieden ist die Kunst der Organisation der jeweils Ohnmächtigen, durch die das Spiel um die Macht flüssig bleibt. Frieden ist der als Palaver, als Streit um das Projekt der gemeinsamen Zukunft organisierte Konflikt." (Ebd., 212)

> „[Weil] der Frieden das Menschheitsprojekt ist, in dem heute Überleben und Humanisierung der Art auf dem Spiel stehen, ist das Friedensdefizit der unausweichliche Relevanz- und Plausibilitätszusammenhang für das Christentum und seine Vergesellschaftungen heute. [...] Der Schalom [der hebräischen Bibel,] den die Tradition des Glaubens bezeugt und vorführt, ist durchaus derselbe Frieden, den die Menschen meinen: das vom Untergang, von der Welt- und Selbstzerstörung unbedrohte Leben; die neue korporative Lebenspraxis, in der jeder jedem anderen Raum und Zeit zum Leben gibt; die neue Lebensordnung, in der das fünfte Gebot – Du sollst nicht töten! – die erste Spielregel des Zusammenlebens ist. [...] [Dabei] ist Jesus als Modell und als Schlüssel der Tradition [des Schalom] unbequem, er war schon im Zeitalter der konstantinischen Kartelle mehr als unbequem. Aber gerade als Irritation und nur als Irritation, als institutionalisierter Einspruch, als Zeuge der Überschüsse, als die Präsenz und Aktion des Ungleichzeitigen, des Kommenden und des Vergangenen hat das Christentum in seinen Vergesellschaftungen einen wirklich notwendigen Platz in den Friedensprojekten der Menschheit. [...] In einer Welt, deren zukunftsentscheidendes Defizit der universale Frieden ist, und in der Kommunikation mit der Menschheit, die bei Strafe des Untergangs zur Projektierung des Weltfriedens verurteilt ist, ist die Kirche zur Bürgschaft für den Schalom Gottes herausge-

> fordert, und diese Bürgschaft kann nur eine ökumenische sein: Eingemeindung des Ausgegrenzten, Inkraftsetzung des Schwachen, Heilung des Profanen. Antizipation des Verheißenen in der Realität." (Ebd., 214–221[7])

Bibel und Christentum, das macht diese Darstellung deutlich, sind verheißungsvolle Einweisung in die Welt.

Soweit einige Elemente von Ernst Langes politischen Optionen sowie seinen zeitdiagnostischen und analytischen Überlegungen und Stichworten zu Gesellschaft und Kirche. Dabei gilt es freilich – und das macht die Darstellung dessen nicht leichter – dass, wie Alfred Butenuth mitteilte, Ernst Lange außer der Absicht, etwas für den Frieden zu tun, „nie einen Standpunkt hatte – in Deutschland" (Butenuth 1992, 8), wie wir seit Erich Mühsam wissen, „ein schlimmer Mangel" (Mühsam 1928, 232)[8].

II. Schritt: Die Ladenkirche – die Predigt – die ökumenische Bewegung oder: Kompetenzgewinn durch Präsenz. Drei Hinweise

Die übliche theologische Fächerstruktur hat Ernst Lange nicht akzeptiert, solche Rubrizierungen waren ihm fremd. Kirchentheorie und Gemeindeaufbau, Pädagogik, Homiletik und Liturgik im Kontext der Ökumene waren für ihn ein Zusammenhang – biographisch und theologisch. Von seiner Erwachsenenbildungslehre kann deshalb nicht gesprochen werden ohne Hinweise auf die Ladenkirche (Kirchentheorie und Gemeindeaufbau), die Predigt und den Gottesdienst (Homiletik und Liturgik) und – nicht zuletzt: auf die Ökumene und die ökumenische Bewegung.

Die Ladenkirche

Ausgangspunkt von Ernst Langes Experimenten zur Kirchenreform war die Beobachtung, dass die traditionellen Formen kirchlicher Verkündigung und kirchlichen Dienstes den Menschen nicht mehr in seiner Lebens- und Arbeitssituation, in seinen Bedrohungen und seinem Gelingen erreichen. Mit Hans Jürgen Schultz war er sich einig, dass, wie dieser es formulierte, „Reformation sich nicht im introspektiven Blick auf sich selbst vollzieht, sondern im neuen Ernstnehmen der Sendung in die Welt" (in einem Brief an E. Lange, zit. n. Simpfendörfer 1997, 89); Ernst Lange formulierte radikaler:

> „Ist die Kirche das Evangelium auch dem heutigen Menschen schuldig – und daran kann kein Zweifel sein –, dann muss es auf der Seite der Kirche an irgendeinem Punkt zu einem Akt radikaler Selbstentäußerung, zu einer Selbstpreisgabe der Kirche in ihrer bisherigen Gestalt kommen." (Lange 1959, 199)

7 Montage aus Zitaten der Seiten 214–221. [G. O.]

8 „Wehe dem Menschen, der verstockt auf einem Standpunkt steht! Er wächst darauf fest, und seinem Geiste knicken die Schwingen ab" (Mühsam 1928, 232).

Dies erlebte Lange 1954 in East Harlem. Hier war eine Dienstgruppe junger Theologiestudenten in diesen Stadtteil totaler Hoffnungslosigkeit neben dem reichen New York gezogen, um dort Gemeindearbeit zu tun. „Die group ministry ist eine Kommunität, die dort wohnt, wo sie arbeitet; Solidarität, Nachbar, Genosse der Not“ (ebd., 196), darum ging es. Ernst Lange hat diese Gemeinde besucht und er verstand „East Harlem als ein Modell für den Exodus der Kirche in die Welt von heute“ und erhoffte sich, dass „East Harlem Protestant Parish ökumenische Bedeutung erlangen könnte“ (ebd., 199 f.).

Zum 1. Februar 1960 begann dann in Westberlin ein Reformprojekt, initiiert von Pfarrer Ernst Lange und damals noch stud. theol. Alfred Butenuth; es „wurde unter verschiedenen Namen bekannt: ‚Gemeinde am Brunsbüttler Damm‘ – ‚Berliner Ladenkirche‘ – ‚Experiment Ladenkirche‘“ (Simpfendörfer 1997, 88).

Ich erzähle und analysiere jetzt nicht dieses Experiment und seine Reflexionsgeschichte, sondern weise lediglich auf einen Aspekt hin: Es ging Ernst Lange und Alfred Butenuth in dem Schlagwort der „Ladenkirche“ eher um den Laden als um die Kirche. Der Ortswechsel hin zu den Menschen war entscheidend, denn damit veränderten sich alle Dimensionen des gemeindlichen Lebens. Kirche war (wieder) nahe bei den Menschen; der Pfarrer wurde „so etwas wie ein professioneller Nachbar, dessen ganze Unentbehrlichkeit sich in der Tatsache zusammenzieht, dass Menschen Nachbarn brauchen“ (Lange 1982[1973], 165). War der Verlust an Präsenz verbunden mit einem Verlust an Kompetenz, so bedeutete der Ortswechsel einen Gewinn an Präsenz und damit auch an Kompetenz (Lange 1982[1967b], 124 ff.); später hält Lange fest: „Die Kirche kann heute nur reden, was sie reden soll, wenn sie zunächst mit sich reden lässt“ (ebd., 127). So war die Ladenkirche nahe an den Menschen und ihren Bedürfnissen.

Und doch hält Ernst Lange, der vor dem Beginn der Arbeit in der Ladenkirche ein Fabrikarbeiterpraktikum in einer Waggonfabrik in Spandau absolviert hatte, später kritisch fest, die Arbeiter nicht erreicht zu haben. Ulrich Kabitz berichtete: „Ich weiß noch, wie ich gerade an einem Montag nach Spandau kam, das war noch in den Anfängen, als er in der Fabrik war, und mir Beate [Langes Ehefrau, G. O.] erzählte. Sie hatten gerade am Wochenende in ihre Wohnung zwei Arbeitskollegen eingeladen, und sie hat nun ein bisschen selbstbewusst erzählt, wie sie freiweg mit ihnen berlinern konnte, während er fast schweißüberströmt da saß, um sich am Gespräch zu beteiligen“ (Ramm & Kabitz 2005[2003], 359). Und weiter berichtet er: „Ernst Lange hat mir einmal im Blick auf die Ladenkirche gesagt: ‚Wir haben uns auf der falschen Seite der Straße angesiedelt‘. Auch am neuen Modell hatten die Arbeiter keinen Anteil“ (ebd., 363).

Die Predigt

Predigt ist Auslegung eines biblischen Textes und so ist sie Verkündigung des Wortes Gottes, denn: „Wir sollen als Theologen von Gott reden“ (Barth 1925, 158)[9]. Und Ernst Lange macht die Erfahrung, dass „der monologisierende, hörunfähige, autoritäre Pfarrer die sich wegduckende, schweigende, passive Gemeinde erzeugt und von ihr erzeugt wird“ (Lange 1982[1967a], 17). In dieser und gegen diese Tradition formulierte Ernst Lange, „dass es die eigentliche Aufgabe der predigenden Kirche ist, nicht Texte zünftig auszulegen, sondern diese Situation [der Hörenden; G. O.] zu klären dadurch, dass sie die Relevanz der christlichen Überlieferung für diese Situation und in ihr verständlich macht und bezeugt“ (ebd., 24). Notwendig dazu ist wiederum die Präsenz des Predigers oder der Predigerin in „der wirklichen Gegenwart, in der die Wirklichkeit Gottes strittig wird“. „Offenbar geht aller methodischen Erschließung etwas Existentielles voraus, eine Haltung vorbehaltloser Partizipation, vorbehaltloser Teilhabe am Geschick des Hörers, die durch homiletische Technik auf keine Weise zu ersetzen ist“ (ebd., 30). Erst dann kann geschehen, was für Ernst Lange zentral ist:

> „Der eigentliche Gegenstand christlicher Rede ist eben nicht ein biblischer Text oder ein anderes Dokument aus der Geschichte des Glaubens, sondern nichts anderes als die alltägliche Wirklichkeit des Hörers selbst – im Licht der Verheißung. […] Predigen heißt: Ich rede mit dem Hörer über sein Leben. Ich rede mit ihm über seine Erfahrungen und Anschauungen, seine Hoffnungen und Enttäuschungen, seine Erfolge und sein Versagen, seine Aufgaben und sein Schicksal. Ich rede mit ihm über seine Welt und seine Verantwortung in dieser Welt, über die Bedrohungen und die Chancen seines Daseins. Er, der Hörer ist mein Thema, nichts anderes; freilich: er, der Hörer vor Gott. Aber das fügt nichts hinzu zur Wirklichkeit seines Lebens, die mein Thema ist, es deckt vielmehr die eigentliche Wirklichkeit dieser Wirklichkeit auf. Und diese Wahrheit lässt sich nicht ‚an und für sich‘ zum Thema machen, sondern nur als Wahrheit *dieser* Wirklichkeit, als *diese* Wirklichkeit richtend und rettend, befreiend und beanspruchend. Es bleibt dabei: mein Thema ist mein Hörer.“ (Ebd., 30 f.; Hervorh. i. O.)

Die ökumenische Bewegung[10]

Ernst Lange und Alfred Butenuth sahen die Ladenkirche „als eine ökumenische Filiale der Weltchristenheit“ (Butenuth 1992, 7). Anders als in diesem ökumenischen – auf den bewohnten Erdkreis bezogenen – Kontext wollte und konnte Ernst Lange christlichen Glauben oder Kirche nicht mehr denken. In diesen ihren ursprünglichen Kontext sollte sich die Christenheit wieder einleben, wollen „die Menschen nicht daran zugrunde gehen, dass sie Ende und Anfang nicht zu verknüpfen verstehen“ (Lange 1980[1974], 200). Denn das Neue Testament und seine Verkündigung war – wie die hebräische Bibel im Blick auf das Judentum ebenso wie in späterer christlicher Lesart – von Beginn an bezogen auf den bewohnten Erdkreis: die Ökumene: die klei-

9 Das Zitat ist der Beginn der berühmten und in diesem Vortrag ausgelegten Sentenz Barths: „Wir sollen als Theologen von Gott reden. Wir sind aber Menschen und können als solche nicht von Gott reden. Wir sollen beides, unser Sollen und unser Nicht-können, wissen und eben damit Gott die Ehre geben“ (Barth 1925, 158).

10 Dies ist das Herzstück der politischen Optionen und Analysen wie der theologischen Praxis und Reflexion Ernst Langes. Die folgenden Zeilen entsprechen noch viel weniger als die Hinweise zur *Ladenkirche* und zur *Predigt* dem Stellenwert dieser drei Themen in Ernst Langes Arbeit. Sie sollen lediglich anzeigen, wie Langes theologische Arbeit durchgängig als Einweisung in die Welt und eben nicht als Einweisung in die Kirche oder ihre Lebensformen zu verstehen ist.

nen christlichen Gemeinden waren in der Nachfolge der „Humanität Jesu“ (ebd., 197). Teilhaber an der missio Dei, der Sendung Gottes, deren Zeugen sie sein sollten „bis an die Enden der Erde“. Daraus wurden in den deutschen Kirchen Parochien – rechtlich und organisatorisch abgegrenzte Gemeinschaften von Gläubigen in der Kirche, denen ein Pfarrer vorsteht – und mit ihnen verbunden ein über Jahrhunderte geprägtes parochiales Bewusstsein und Gewissen von wir und die anderen, wir und die Fremden, wir und die, die anderes glauben oder gar nicht glauben.

Ein solches parochiales Bewusstsein und ein ihm entsprechendes Gewissen aber entsprechen nicht mehr den Weltzusammenhängen, in denen wir heute leben. Martin Luther King hat diese so auf den Punkt gebracht: „Wir haben ein großes Haus geerbt, ein großes ‚Haus der Welt‘, in dem wir zusammen leben müssen. Schwarze und Weiße, Morgenländer und Abendländer, Juden und Nichtjuden, Katholiken und Protestanten, Muslime und Hindus – eine Familie, die in Ideen, Kultur und Interessen zu Unrecht getrennt ist, die, weil wir niemals wieder getrennt leben können, irgendwie lernen muss, in Frieden miteinander auszukommen“ (King [1985]1964)[11]. Oder anders: Frieden impliziert die individuelle und gesellschaftliche Möglichkeit, „den besseren Zustand zu denken als den, in dem man ohne Angst verschieden sein kann“ (Adorno 1985[1951], 131). Diesen Frieden bzw. das Friedensdefizit beschreibt Ernst Lange als den „unausweichlichen Relevanz- und Plausibilitätszusammenhang für das Christentum und seine Vergesellschaftungen heute“ (Lange 1972a, 214).

Und Lange erläutert:

> „Frieden ist in der Tat mehr als Nichtkrieg. er ist etwas qualitativ anderes. Aber der Nichtkrieg, das heißt der Verzicht auf alle Konfliktsteuerungstechniken mit unkalkulierbarem Risiko, ist die conditio sine qua non alles dessen, was als Frieden wenigstens in Umrissen heute positiv beschrieben werden kann. Frieden ist der menschheitliche Lern- und Wachstumsprozess, in dem differente Bedürfnisse, kontroverse Interessen, unausgleichbare Lebensstile und weltanschauliche Positionen dialogisch aufeinander bezogen sind. Das jeweils andere ist die Alternative, an der meine Identität ebenso hängt wie mein Wachstum. [...] Du sollst dem andern nicht sein Leben nehmen, sondern seinem Leben in deinem Leben Raum und Zeit geben, denn nur so wirst du selbst leben: Ist das eine durchsetzbare Mindestbedingung für die Zugehörigkeit zur ‚family of man‘? Ob das geht, bleibt offen. Sicher ist: Wenn es nicht geht, geht der Frieden nicht. [...] Das Friedensthema ist gegeben. Die Kirche kann das Thema umformulieren, erweitern, kritisch in andere Zusammenhänge aufheben, aber sie muss zum Thema reden, sonst wird sie nichtssagend. Eben darum ist das Ökumenische heute ein Kriterium für das Kirchesein von Kirche. Denn das Thema ist der universale Frieden. [...] Das Projekt der Ökumenizität hat andere Voraussetzungen als die gesellschaftlichen Friedensprojekte, aber es realisiert sich in und an denselben weltgesellschaftlichen Gegebenheiten. Insofern ist das ökumenische Projekt eine

11 Im Blick auf der Menschen Alltagsleben und die damit verbundenen ökonomischen bzw. Handelsbeziehungen hat King dies in einer Weihnachtspredigt auf den Punkt gebracht: „Es läuft wirklich auf das hinaus: dass alles Leben miteinander in Wechselbeziehung steht. Wir sind alle in einem unentrinnbaren Netz der Gegenseitigkeit gefangen, in eine einzige Hülle des Schicksals gebunden. Was immer einen direkt betrifft, betrifft indirekt alle. Wir sind dafür geschaffen, zusammenzuleben, das liegt an der ineinandergreifenden Struktur der Wirklichkeit. [...] So ist unser Universum gefügt, das ist sein auf Wechselbeziehungen beruhendes Wesen. Wir werden keinen Frieden auf Erden haben, ehe wir nicht diese gegenseitige Abhängigkeit alles Seins begreifen“ (King 1985[1967]). Die Predigt hielt King an Weihnachten 1967 in der Ebenezer Baptist Church in Atlanta, an der er die 2. Pfarrstelle neben seinem Vater innehatte.

> Alternative zu den gesellschaftlichen Friedensprojekten. Und Alternativen sind Lernchancen.“ (Ebd., 212–214 u. 223 im Auszug)

Um dieser Alternativen willen fordert Ernst Lange die Kirchen auf: „Let the Church be the Church!“ (ebd., 224 u. ö.)[12].

III. Schritt: Erwachsenenbildung als Sprachschule für die Freiheit[13]

1969 hatte Ernst Lange Paulo Freire eingeladen, Mitarbeiter im Ökumenischen Rat der Kirchen zu werden; doch dieser hatte gerade einer Gastprofessur an der amerikanischen Harvard-Universität zugesagt und schrieb Lange, er könne die Genfer Arbeit erst zum Jahresbeginn 1970 aufnehmen. Er fügte seiner Zusage drei Sätze an: „Sie müssen wissen, dass ich mich entschieden habe. Meine Sache, das ist die Sache der Armen auf dieser Erde. Sie müssen wissen, dass ich mich für die Revolution entschieden habe“. Lange zitierte diese Sätze in seiner Einführung zur deutschen Ausgabe der *Pädagogik der Unterdrückten* und fügte hinzu: „Ohne diese Entscheidung kann man Freire nicht verstehen. Seine ganze pädagogische Theorie ist revolutionär, nicht nur in dem Sinne, dass die Revolution eines ihrer zentralen Themen ist, sondern insofern als sie jeden, der sich auf sie einlässt, unweigerlich in eine revolutionäre Bewegung bringt“ (Lange 1980[1971b], 93).

1970 begegnen sich Lange und Freire[14] persönlich; Werner Simpfendörfer erzählt die Begegnung so:

> „In einem Dorfrestaurant im verschneiten Südschwarzwald begegneten sich die beiden zum ersten Mal. Es war ein bewegender Augenblick. Paulo Freire war wie verzaubert. Kongeniales Einverständnis blitzte auf. ‚This is a fantastic man!‘ raunte Freire seinen beiden Kollegen zu, als Ernst Lange für einen Moment den Raum verließ, ‚we must get him on our staff!‘ Die beiden anderen klärten ihn auf: ‚He is our Boss, Paulo!‘ Von diesem Moment an ist die Freundschaft zwischen den beiden besiegelt, mehr noch: An einer befreienden ‚Pädagogik der Unterdrückten‘ arbeiteten beide ja schon längst – Freire unter den Armen im Nordosten Brasiliens, Lange seit der ‚Gemeinde am Brunsbüttler Damm‘, die er als ‚Ensemble der Opfer‘ erlebt und begleitet hatte. Von nun an würden sie Hand in

12 Die Formulierung stammt aus der Oxford-Konferenz 1937 und wehrt sich dort gegen alle Formen konstantinischen Christentums. Konrad Raiser bat ich um die Quelle und er notierte Folgendes: Vgl. *History of the Ecumenical Movement 1517–1948* von Rouse & Neill (1954). Dort wird der Satz der Oxford-Konferenz 1937 zugeschrieben. Die Details finden sich auf Seite 591 und Anmerkung 2. Offenbar steht der Satz nicht im offiziellen Bericht der Konferenz, sondern war im Entwurf des Berichts der Sektion V „The Universal Church and the World of Nations“ enthalten und ist dann schließlich in abgewandelter Form in die Botschaft der Oxford Konferenz eingegangen: „The first duty of the Church, and its greatest service to the world, is that nit be in very deed the Church“. Der Kontext ist offenkundig die damalige politische Situation und die Gefahr, dass die Kirche politisch kooptiert wird.

13 So der Titel eines wegweisenden Aufsatzes von Ernst Lange (1980[1972]).

14 Seine Arbeit beim ÖRK reflektiert Freire unter anderem in folgenden beiden Texten: *Erziehung, Bildung und die Kirche (1979)* (Freire 2007[1979]), *Das Engagement der Christen im Befreiungsprozess Lateinamerikas. Engagement eines christlichen Pädagogen und Lernen zu fragen: Eine Pädagogik der Befreiung (1989)* (Freire 2007[1989]). Beide Texte finden sich jetzt in Schreiner u. a. 2007a.

> Hand daran mitwirken, die ‚Kultur des Schweigens', die das Schicksal der Opfer in aller Welt ist, in einer ‚Sprachschule der Freiheit' zu überwinden." (Simpfendörfer 1997, 222 f.)

Das Ergebnis dieser kongenialen Freundschaft beschreibt Alfred Butenuth so: „So ein Arbeitsverhältnis, das war eigentlich dem Ernst angemessen. So war das, dass man so und solange miteinander redete, bis man nicht mehr unterscheiden konnte, wo ist Ei und wo ist Henne. Das war ganz fantastisch" (Ramm & Butenuth 2005[2003], 333).

Ernst Langes Texte zur Erwachsenenbildung sind in den Jahren 1969 bis 1974 entstanden[15] – nahezu alle im Kontakt mit Paulo Freire, der von 1970 bis 1980 in der Zentrale des Ökumenischen Rates in Genf arbeitete.[16]

Exkurs: Paulo Freire, oder: Bildung und Erziehung als Praxis der Freiheit

Ich beschränke mich hier auf zwei Texte Freires: auf das 1971 erschienene Buch *Pädagogik der Unterdrückten* (Freire 1972[1971]) und auf das „Nachwort" von *Erziehung als Praxis der Freiheit* mit dem Titel: *Erziehung und Bildung, Befreiung und die Kirche* (Freire 1974).

Zur *Pädagogik der Unterdrückten*: Das Buch beginnt mit einem dreifachen Vertrauensvotum Freires: „mein Vertrauen in das Volk, mein Glaube an die Menschen und an die Schaffung einer Welt, in der es sich leichter lieben lässt" (Freire 1972[1971], 35). Damit wendet sich das Buch zuerst an die Unterdrückten. Bildung ist niemals unpolitisch oder neutral, auch wenn sie selbst diesen Anspruch hegen sollte; vielmehr ist sie entweder subjektorientiert-solidarisch-befreiend oder herrschaftsorientiert-unterdrückend. Freire beschreibt die Phase des Kampfes der Unterdrückten um ihre eigene Humanisierung und um die der Unterdrücker, die diese gerade nicht leisten können, weil für sie das Sein im Haben auf Kosten derer, die nichts haben, besteht.[17] Dabei ist für Freire entscheidend, dass „die politische Aktion aufseiten der Unterdrückten eine pädagogische Aktion im echten Sinn des Wortes sein muss und also eine Aktion *mit* den Unterdrückten. Die Überzeugung der Unterdrückten, dass sie um ihre Befreiung kämpfen müssen, wird ihnen nicht als Geschenk von der revolutionären Führung beschert, sondern ist das Ergebnis ihrer conscientiacao" (ebd., 68 f.), das Ergebnis ihrer Bewusstseins- und Gewissensbildung, das portugiesische Wort hat beide Bedeutungsinhalte, was nicht zuletzt für Ernst Lange bedeutungsvoll wurde.

---

15 Folgende Texte Langes habe ich für die Darstellung herangezogen: *Chancen des Alltags* (1984), *Erwachsenenbildung in der Freizeitgesellschaft* (1980[1969]), *Mehr Freizeit – Chance für unser Menschsein* (1980[1971a]), *Leben im Wandel. Überlegungen zu einer zeitgemäßen Moral* (1971a), *Einführung in Paulo Freires Pädagogik der Unterdrückten* (1980[1971b]), *Vorwort zur Dokumentation „Bildung – ganz" des Büros für Bildungsfragen beim ÖRK* (1980[1971c]), *Sprachschule für die Freiheit. Ein Konzept konfliktorientierter Erwachsenenbildung* (1980[1972]), *Konfliktorientierte Erwachsenenbildung als Funktion der Kirche* (1980[1971d]), *Kirchen im Wandel der Moral. Anmerkungen zu einer Nebenwirkung kirchlichen Handelns* (1971b), *Das provinzielle Gewissen. Plädoyer für eine zukunftsorientierte Moral* (1980[1972]), *Umkehr zum Frieden. Betrachtungen zum Buß- und Bettag* (1982[1972b]), *Überlegungen zu einer Theorie kirchlichen Handelns* (1981[1972]), *Die ökumenische Utopie* (1972a), *Bildung als Problem und als Funktion der Kirche* (1980[1974]).

16 Zu einem kurzen Überblick zur Biographie Freires vgl. Schreiner u. a. (2007b, 17 f.).

17 In einer zweiten Phase, „auf der die Wirklichkeit der Unterdrückung bereits verwandelt wurde, hört diese Pädagogik auf, den Unterdrückten zu gehören. Und wird zu einer Pädagogik aller Menschen im Prozess permanenter Befreiung" (Freire 1972[1971], 52). Entscheidend für Freire ist, dass vor und nach der Revolution Bildung ein dialogischer Prozess zwischen Subjekten ist – um Herrschaft von Menschen über Menschen kontinuierlich zu minimieren.

Dem steht das traditionelle Bildungskonzept gegenüber, das Freire das „Bankierskonzept“ nennt: die Schüler werden wie ein Container mit Informationen gefüllt, deren Zweck darin besteht, das Bewusstsein der Unterdrückten zu verändern, nicht aber die Situation, durch die sie unterdrückt werden (S. de Beauvoir). Der Mensch wird im Bankierskonzept als Objekt gesehen: „statt zu kommunizieren, gibt der Lehrer Kommuniqués heraus“ (ebd., 74). Werden aber Schüler als eigensinnig erkennende Subjekte wahrgenommen wie in der *Pädagogik der Unterdrückten*[18], dann ist das Bildungsgeschehen dialogisch strukturiert und die „a priori-Forderung für den Dialog heißt ‚Glauben an den Menschen‘“ (ebd., 105). Lehrer-Schüler und Schüler-Lehrer lernen gemeinsam mit einer problemformulierenden und problemlösenden Methode, die von Menschen ausgeht, die ihre Probleme gemeinsam in ihrem Verhältnis zur Welt bearbeiten, und so gerade nicht getrennt ist vom Alltagsleben und dessen (Re-)Politisierung. „Ausgangspukt für die Organisierung des Programminhalts einer pädagogischen oder politischen Aktion muss die gegenwärtige existentielle und konkrete Situation sein. Sie muss also die Bedürfnisse des Volkes reflektieren“ (ebd., 104). Eine materialistische Basis der *Pädagogik der Unterdrückten* sind, weil sie die leidenden Menschen an erste Stelle setzt, deren Bedürfnisse.[19]

In dieser konkreten Realität liegen das „thematische Universum“ (ebd., 105 u. 112) und die „generativen Themen“ (ebd., 106 ff. u. 114 ff.) der dialogisch zu strukturierenden Bildungsarbeit: „Befreiende Erziehungsarbeit besteht in Aktionen der Erkenntnis, nicht in der Übermittlung von Informationen“ (ebd., 84), denn: „Echte Reflexion denkt weder über einen abstrakten Menschen nach noch über eine Welt ohne Menschen, sondern über Menschen in ihren Beziehungen mit der Welt“ (ebd., 86)[20] – also im Kontext eines ständigen, lebendigen Veränderungsprozesses. So bestätigt die problemformulierende Bildung den Menschen als Wesen im Prozess des Werdens, als Menschen, die sich selbst und die Welt als Projekt wahrnehmen. Probleme werden als Herausforderungen gesehen, sich und die Welt *neu* zu entwerfen.

> „Das Streben nach voller Menschlichkeit kann jedoch nicht in Isolation oder Individualismus vor sich gehen, sondern nur in Gemeinschaft und Solidarität. Sie kann sich deswegen nicht in den antagonistischen Beziehungen zwischen Unterdrücker und Unterdrückten entfalten. Keiner kann echt menschlich sein, während ihn der andere daran hindert, dies zu sein.“ (Ebd., 92)

Dies gilt für die bestehende Gesellschaft, aber auch für das Verhältnis von revolutionärem Führer und Volk: revolutionär sein heißt dialogisch sein. Ja, Freire geht sogar noch einen Schritt weiter, wenn er formuliert:

18 Auch hier steht für Freire Fromms Gegensatz der Nekrophilie (Mensch als Objekt, der mit *Dingen* vollgestopft wird) und Biophilie (Mensch als Subjekt, der sich im Dialog zwischen dem Lehrer-Schüler und dem Schüler-Lehrer lebendig Erkenntnis aneignet) im Hintergrund.

19 Dazu im Blick auf die Menschenrechte und ihre materialistische Basis in den Bedürfnissen der Menschen vgl. Narr 2007/2011.

20 Der gesamte Abschnitt ist von Freire im *Dialog* mit Sartre und S. de Beauvoir geschrieben (dazu auch Sartre 1965[1956], 106).

> „Wir können mit Recht sagen, dass im Prozess der Unterdrückung einer den anderen unterdrückt. Wir können jedoch nicht sagen, dass im Prozess der Revolution einer den anderen befreit, auch nicht, dass einer sich selbst befreit, sondern höchstens, dass Menschen in Kommunion einander befreien.“ (Ebd., 153)

Dabei zitiert er zustimmend Mao Tse-tung – ein Gedanke, der auch bei Lange in anderer Form bedeutsam wird: „Alle Arbeit für die Massen muss von ihren Bedürfnissen ausgehen und nicht vom Wunsch eines Einzelnen, mag er noch so gute Absichten haben“ (ebd., 103, Anm. 10).

Der Christ und Marxist Paulo Freire verknüpft unterschiedliche Traditionen[21] zu einer befreienden Praxis – und hat dabei auch die Kirchen im Blick.

Zu *Erziehung und Bildung, Befreiung und die Kirche* (Freire 1974). Freires Ausgangspunkt im letzten Kapitel von *Erziehung als Praxis der Freiheit* ist „die Illusion, die es für möglich hält, Menschen durch Predigten, humanitäre Werke und die Propagierung von Werten der jenseitigen Welt zu verändern und dadurch die Welt umzugestalten“ (ebd., 140). Diejenigen, die so denken und handeln, müssen eine Lehrzeit durchmachen, die von ihnen

> „als Conditio sine qua non verlangt, dass sie zunächst einmal wahrhaft ihr eigenes Ostern erfahren, dass sie als Elitäre sterben, um auf der Seite der Unterdrückten aufzuerstehen. [...] Das wahre Ostern ist kein von Rhetorik beschworener Gedenktag. Es ist Praxis; es ist geschichtliches Engagement. [...] Doch die bürgerliche Weltsicht, im wesentlichen nekrophil (todliebend) und deshalb statisch, ist nicht in der Lage, diese im höchsten Grade biophile (lebenliebende) Erfahrung von Ostern zu akzeptieren.“ (ebd., 141)

Es gilt also, Ostern unter die Füße zu nehmen. Freire macht befreiende, biophile Praxis zum Kriterium echter Reflexion: „Es gibt keine Bewusstseinsbildung, wenn sie nicht zum bewussten Handeln der Unterdrückten als einer ausgebeuteten sozialen Klasse führt, die für Befreiung kämpft“ (ebd., 145). Diese Praxis bringt in Konflikt mit einer Kirche, „die sich das von ihr gepredigte Ostern selbst verbietet“ (ebd., 149). Es ist die Kirche, „die am warmen Busen der Bourgeoisie ‚zu Tode friert‘“ (ebd., 155). Ihr Gegenbild ist die prophetische Kirche, die alle statischen Denkmuster verwirft und die Wirklichkeit nicht von der Transzendenz, die Befreiung nicht vom Heil trennt. „Sie weiß, das letztlich nicht das ‚ich bin‘ oder das ‚ich weiß‘, das ‚ich befreie mich‘ oder

21 Ich nenne lediglich drei zentrale Begriffe, die für philosophische, politische und pädagogische Traditionen stehen, die Freire wichtig sind: „Dialog“, „Solidarität“ und „Kommunion“, und füge einen weiteren Begriff mit einem längeren Text Freires aus einer Anmerkung hinzu, das Wort „Liebe“: „Ich komme mehr und mehr zu der Überzeugung, dass echte Revolutionäre die Revolution aufgrund ihres schöpferischen und befreienden Wesens als Akt der Liebe begreifen müssen. Für mich ist Revolution, die ohne eine Theorie der Revolution nicht auskommt – und daher nicht ohne Wissenschaft –, nicht unvereinbar mit Liebe. Im Gegenteil: Revolution wird von Menschen gemacht, um ihre Vermenschlichung durchzusetzen. Welches tiefere Motiv gibt es eigentlich, das Menschen dazu treibt, Revolutionäre zu werden, wenn nicht die Entmenschlichung des Menschen? Dass die kapitalistische Welt das Wort ‚Liebe‘ verdorben hat, kann nichts daran ändern, dass Revolution ihrem innersten Wesen nach lebenden Charakter trägt, und kann auch nichts daran ändern, dass Revolutionäre ihre Liebe zum Leben betonen. Guevara scheute sich nicht davor (mit dem Eingeständnis, dass er ‚möglicherweise lächerlich erscheinen könnte‘) dies zum Ausdruck zu bringen: ‚Ich möchte, selbst auf die Gefahr hin, lächerlich zu erscheinen, sagen, dass der echte Revolutionär von starken Gefühlen der Liebe geleitet wird. Es ist unmöglich, sich einen echten Revolutionär vorzustellen, der nicht diese Qualität besitzt‘. (Venceremos – The Speeches and Writings of Che Guevara, ed. John Gerassi. New York 1969. S. 398)“ (Freire 1972[1971], 96, Anm. 4). Als Beispiel solcher Liebe siehe ein Dokument von Che Guevara, das Paulo Freire (ebd., 201 f.) zitiert.

das ‚ich errette mich', nicht einmal das ‚ich lehre dich', ‚ich befreie dich' oder ‚ich errette dich' zählt, sondern das ‚wir sind', ‚wir wissen', ‚wir erretten uns'" (ebd., 166). Es ist die gemeinsame Praxis – ein umgestaltendes Handeln – und die gemeinsame Reflexion, die eine neue Sicht der Wirklichkeit – parallel zu radikalem Strukturwandel – ermöglichen. So wird Erziehung zu einem Instrument umgestaltenden Handelns, „als politische Praxis im Dienst der permanenten menschlichen Befreiung" (ebd., 170). Dabei ist für Freire bedeutsam, dass auch in einer entfremdeten Gesellschaft Bildung und Erziehung so gestaltet werden müssen, dass „humanisierende Prozesse in Gang gesetzt werden, die eine zukunftsfähige Gesellschaft mitgestalten können" (Schreiner u. a. 2007b, 21). Oder mit Heinz-Joachim Heydorn: „Im Befreiungsprozess selbst muss menschliches Glück, wie auch immer abgerungen, bereits erfahrbar sein, Aufhebung von Fremdbestimmung" (Heydorn 1980[1972], 180)[22]. Nicht von ungefähr schrieb Freire als sein letztes großes Werk eine *Pädagogik der Autonomie* (Freire 2013[1996]).

So klar Freire seine Praxis und Reflexion an Lateinamerika zurückbindet, so sehr fordert er Europäer und Nordamerikaner auf, nicht nach Lateinamerika zu gehen, das ist nicht nötig:

> „Das Konzept der Dritten Welt ist ideologisch und politisch, nicht geographisch. [...] Die Dritte Welt ist letztlich die Welt des Schweigens, der Unterdrückung, der Ausbeutung, der von den herrschenden Klassen über die Unterdrückung ausgeübten Gewalt. Sie brauchen nur in der Außenbezirke ihrer großen Städte zu gehen und sie werden dort genug Stoff finden, der sie dazu veranlasst, ihre eigene Position zu überdenken. Sie werden sich verschiedenen Ausdrucksformen der Dritten Welt gegenübersehen" (Freire 1972[1971], 169).

Spricht in diesem Werk während seines Aufenthaltes beim Ökumenischen Rat der Kirchen Freire selbst europäische oder nordamerikanische Praxis an, so leistete diese Übersetzung für die *Pädagogik der Unterdrückten* Ernst Lange in seiner Einführung.

Ernst Lange reflektiert für die Kirchen mit seinem Konzept einer Erwachsenenbildung, die sich als Sprachschule für die Freiheit versteht, einen konfliktorientierten Ansatz.[23] Ich nehme meinen Ausgangspunkt bei einem Satz Ernst Langes, den ich für einen seiner bedeutendsten halte: „Ist die Kirche Anwalt der Menschen in ihrer Bestimmung, in ihrem Recht auf volle Menschwerdung, dann ist die Nichtachtung der Bedürfnisse die Nichtachtung jenes Feldes, in dem dieses Recht und seine Uneingelöstheit konkret werden" (Lange 1980[1972], 122). Es geht also bei der Erwachsenenbildung im Raum der Kirche für Ernst Lange nicht um einen Bildungsvorgang, der sich an vorgefassten Bildern einer christlichen Persönlichkeit, beispielsweise des mündigen Christen orientiert; es geht auch nicht um Veranstaltungen, die bestimmte Kompetenzen vermitteln: Sprachen, Batiken oder Yoga; und es geht auch nicht um die

22 Vgl. dazu auch: R. Luxemburgs Brief vom 28. Dezember 1916 an Mathilde Wurm: „Sieh, dass du Mensch bleibst. Mensch sein ist vor allem die Hauptsache. Und das heißt: Fest und klar und heiter sein, ja, heiter trotz alledem" (Luxemburg 1920).

23 Peter Cornehl und Wolfgang Grünberg machen darauf aufmerksam, wie fruchtbar es sein könne, diesen Bildungsansatz mit einer „spirituellen Bearbeitung von Konflikten" zu verknüpfen, „die über reale Handlungspraktik weit hinausgeht und eine genuine Aufgabe für die Seelsorge darstellt" (Cornehl & Grünberg 2000, 132).

Bildung von Kerngruppen christlicher Männer und Frauen, die mit der Institution hoch verbunden sind; schließlich geht es auch nicht um Bildung am dritten Ort evangelischer Akademien, weil diese den Zusammenhang von Theorie und Praxis zerstört und langfristige Prozesse so kaum anzustoßen seien. Alle diese Formen kirchlicher Arbeit mit Erwachsenen haben „ihre relative Berechtigung, alle ihre erwiesene Problematik. Gleichwohl dürften sie sich nur schwer zu einem tragfähigen Neuentwurf vereinigen lassen. Unter diesen Umständen muss gefragt werden, ob ein verstärktes Engagement der Kirchen auf dem Feld der gesellschaftlich herausgeforderten und staatlich subventionierten Erwachsenenbildung überhaupt zu rechtfertigen ist“ (ebd.) Dieser Frage haben sich die Kirchen bis heute nicht wirklich gestellt. Vielmehr wurden dem genannten Katalog weitere Veranstaltungsformen hinzugefügt, die mit Teilnehmer-Lehreinheiten-Einheiten staatlich honoriert werden.

Ich lasse jetzt die Frage außen vor, ob diese Praxis sinnvoll ist oder nicht, allein ihr Abrechnungsmodus suggeriert Lehre, die an Teilnehmern vollzogen wird – auch wenn ich weiß, dass sich dahinter oftmals anderes verbirgt. Stattdessen frage ich: Was wollte Ernst Lange mit seinem Konzept? Ich verdeutliche dies zunächst an zwei Beispielen aus der Bildungsarbeit von Joachim Twisselmann im Evangelischen Bildungszentrum Bad Alexandersbad.

Schlaglicht 1: Gemeinsam für die Region – Strukturwandel in Oberfranken: Betriebe schließen und die Arbeitslosenzahl steigt. Tausende Menschen aus der Textil- und Porzellanindustrie, aus Hütten- und anderen Betrieben werden in den 1990er-Jahren arbeitslos. Hinzu kommt der demographische Wandel. Ein ganzer Landkreis ist verunsichert. Resignation und Apathie bestimmen Alltagskontakte. Die Region wirkt deprimierend. Ratlosigkeit macht sich breit. Das Evangelische Bildungszentrum geht hinaus zu den Menschen. Die „Komm-Struktur“ wird ergänzt durch eine „Geh-Struktur“: „Wir mussten rausgehen zu den Leuten und versuchen, ihnen im Alltag zur Seite zu stehen“ (Twisselmann 2021). Erkundungen der Situation standen an und das mitgehende Kennenlernen des Alltags der Menschen und der Probleme. Gemeinsam mit dem *Kirchlichen Dienst in der Arbeitswelt* entwickelte sich das Projekt *BürgerBühne Fichtelgebirge* und später dann das evangelische Netzwerk *Gemeinsam für die Region* (GRENOB 2011). Initiativen vor Ort und Bildungsprogramme im Bildungszentrum ergänzten sich, indem das Bildungszentrum sein Haus und seine Expertise der Region zur Verfügung stellte. Doch daraus entwickelte sich auch ein Lernprozess des Bildungszentrums selbst: „‚Suchet der Stadt Bestes‘ – das ist ein klarer biblischer Auftrag, der uns allen dient! Das konnten wir miteinander in den vergangenen 30 Jahren entdecken“ (Twisselmann 2021, Anm. 63). Und dazu gehörten nicht lediglich „konkrete Visionen“ für die Kirche im Fichtelgebirge, sondern vor allem auch Zukunftsperspektiven für den ländlichen Raum insgesamt (Eberle-Berlips & Twisselmann 2002/2004): „Es ist gelungen, eine Art Aufbruchsstimmung zu entfalten oder zumindest den breiten Diskussionsrahmen aufzuspannen. Auf neue, zukunftsweisende Arbeits- und Produktionsmöglichkeiten konnte hingewiesen und die Zusammenarbeit in zahlreichen Gemeinden vorangebracht werden“ (Maier 2008, 80–85). Wechselseitiges Ler-

nen war möglich geworden, indem die „Grundfigur Bildner – zu Bildender“ ‚verflüssigt‘ werden konnte (Lange 1980[1971d], 143 f.). Und noch etwas erscheint mir wichtig: Entscheidend sind die Menschen und deren Leben und Thema und es ist nicht die Kirche: Es geht um die Entwicklung des ländlichen Raumes, in der kirchliche Mitarbeiter:innen und die Kirche als Institution wie ihre Einrichtungen eine unterstützende Funktion wahrnehmen können.

Schlaglicht 2: Wunsiedel wird bunt – Ende der 1980er-Jahre treffen sich bis zu 4.500 Rechtsradikale am Grab von Rudolf Heß in Wunsiedel in Oberfranken. Heß-Kundgebung – Gegendemonstrationen – Polizei; Viele schauen weg und wollen/können nicht wahrhaben, was da jährlich geschieht. Die Stadt und ihre Bürger:innen leiden mehr und mehr unter den rechtextremen Aufmärschen und dem sich verschlechternden Ruf, eine braune Stadt zu sein. 2005 gründet sich die Bürgerinitiative „Wunsiedel ist bunt“. 2007 werden die Wundsiedler Schulen zu „Schulen ohne Rassismus – Schulen mit Courage“. Im Evangelischen Bildungszentrum fand zuvor 2002 ein Alexandersbader Gespräch statt zum Thema „Herausforderung durch den Rechtsextremismus“: Jetzt begann das Bildungszentrum zum politischen Akteur zu werden; Joachim Twisselmann ist nicht mehr lediglich Initiator und Moderator an einem, wie er es nennt, „Ort öffentlicher Verständigung“, sondern er betreibt einmal mehr „eingreifende Bildungsarbeit“. Und zunächst geht es darum, das Leiden der Menschen wahrzunehmen, bewusst zu machen und zu erkennen, dass Wegschauen auf die Dauer keine lebensförderliche Strategie sein kann. Ab 2007 wird eine „Projektstelle gegen Rechtsextremismus“ aufgebaut, die auch die Geschäftsführung für das *Bayerische Bündnis für Toleranz – Demokratie und Menschenwürde schützen* übernimmt (Twisselmann 2021, Anm. 63). Neben seinem Charakter als Forum für politische Auseinandersetzungen ist das Bildungszentrum jetzt auch Faktor in einer konkreten politischen Auseinandersetzung (Hasse u. a. 2013). Und wieder wird ein Bildungsprojekt zu einer neuen Lernerfahrung für das Evangelische Bildungszentrum, die „zu Bildenden“ waren zu „Bildnern“ geworden: „Es ist uns gelungen, aus der bedrohlichen Herausforderung durch die Neonazis heraus die Kraft zu gewinnen für eine Fülle eigener Ideen und Initiativen, die wir ansonsten gar nicht im Blick gehabt hätten“ (Twisselmann 2021, Anm. 63).

Politische Bildung – oder: „Wir lernen am besten, wenn wir gemeinsam über unser Tun nachdenken“ (Lange 1971a, 76 f.)

Was an diesen zwei Schlaglichtern zunächst deutlich wird ist ein breites und veränderungsoffenes Verständnis von Politischer Bildung: Sie nimmt Konflikte, Stärken und Defizite in der Region wahr. Im wörtlichen und übertragenen Sinne geht sie dem nach und entdeckt, was Menschen in der Region brauchen.

Im Bildungszentrum kommen im Rahmen politischer Bildung unterschiedliche Akteure und von Entscheidungen Betroffene an einem Tisch zusammen. Politische

Bildung wird als Forum verstanden. Und Joachim Twisselmann sieht sich vornehmlich als Moderator eines Gespräches mit offenem Ausgang; in Ausnahmefällen wird politische Bildung auch zum Faktor. *Sprachschule für die Freiheit* könnte ein Stichwort solcher Arbeit sein. Dabei geht es zunächst um Erkenntnis der Realität: „Die Kultur des Schweigens“ (Freire 1972[1971]) wird erfahren und spürbar, die Paulo Freire eindrücklich beschrieben hat; Menschen sind im Laufe ihres Lebens sprachlos geworden, verstummt. Sie haben jede Menge Wörter: „Aber es sind Wörter, die bestimmte Dinge nicht sagen. Man kann technische Vorgänge mit ihnen bezeichnen, man kommt durch einen Supermarkt mit ihnen. Aber Leiden und Freude, Einsamkeit und Sehnsucht, Hoffnung und Verzweiflung transportieren diese Wörter nicht, kommunizieren kann man nicht mit ihnen“ (Lange 1982, 191). Wenn diese Kultur des Schweigens sichtbar geworden ist, können Lernprozesse beginnen; jetzt können Erwachsenenbildner:innen beginnen, die „Kultur des Schweigens“, die das Schicksal der Opfer in aller Welt ist, mit den Menschen in einer „Sprachschule der Freiheit“[24] zu überwinden: Die Menschen entdecken eigenständige Potenziale, die anzuerkennen und zu fördern sind: „Wunsiedel ist nicht braun, Wunsiedel ist bunt“. So machen Teilnehmer:innen die Erfahrung, dass ihre Sprachfähigkeit wächst: Menschen, die nichts zu sagen haben, lernen, sich das Wort zu nehmen. Solche Subjektwerdung lernt man nicht aus Büchern und Vorträgen, sondern im konkreten Konflikt, in der Praxis gemeinsamen Lernens und Lebens, wie es für die Tradition der Heimvolkshochschulen konstituierend war und ist. Nun können auch Schritte der „Transformation der Realität“ (Freire 2007[1993], 72 f.)[25] gegangen werden, denn: „Konfliktorientierte Erwachsenenbildung ist ihrem Wesen nach *parteiergreifende Erwachsenenbildung*“ (Lange 1980[1972], 124): ‚Und wir können die Buntheit von Wunsiedel öffentlich machen, verdeutlichen und durchsetzen [...]‘.

Paulo Freire hat dies seinerzeit so formuliert: „Wenn der Mensch, gleichzeitig auf sich selbst und auf die Welt reflektierend, den Radius seiner Erkenntnis vergrößert, beginnt er seine Beobachtungen auf zuvor durchaus unauffällige Phänomene zu richten. [...] In der problemformulierenden Bildung entwickeln die Menschen die Kraft, kritisch die Weise zu begreifen, in der sie in der Welt existieren, mit der und in der sie sich selbst vorfinden. Sie lernen die Welt nicht als statische Wirklichkeit, sondern als eine Wirklichkeit im Prozess sehen, in der Umwandlung“ (Freire 1972[1971], 66).

Und wenn im Sinne demokratischer Initiativen solche „Sprachschule der Freiheit“ ernst genommen wird, dann sind entsprechende Bildungsangebote ergebnisoffen und werden nicht als technologische Instrumente dazu missbraucht, im Vorhinein bestimmte politische Ziele zu erreichen. Vielmehr geht es um Kommunika-

24 Dietrich Bonhoeffer hat Jahrzehnte vor Ernst Lange so etwas wie eine Kultur des Schweigens und eine Sprachschule der Freiheit so beschrieben: „Die Macht der einen braucht die Dummheit der anderen. Der Vorgang ist dabei nicht der, dass bestimmte – also etwa intellektuelle – Anlagen des Menschen plötzlich verkümmern oder ausfallen, sondern dass unter dem überwältigenden Eindruck der Machtentfaltung dem Menschen seine innere Selbständigkeit geraubt wird und dass dieser nun – mehr oder weniger unbewusst – darauf verzichtet, zu den sich ergebenden Lebenslagen ein eigenes Verhalten zu finden. [...] Aber es ist auch hier ganz deutlich, dass nicht ein Akt der Belehrung, sondern allein ein Akt der Befreiung die Dummheit überwinden könnte“ (Bonhoeffer 2015[1942], 27 f.) Was bei Bonhoeffer „Befreiung“ genannt wird, thematisiert Ernst Lange unter dem Stichwort „Exorzismus“ (Lange 1971a, 39–44, 84, 86 f., 141 ff. u. ö.).

25 Zu den Konzepten „Erkenntnis der Realität“ und „Transformation der Realität“ vgl. Freire 2007[1993], 72 f.

tion der Verschiedenen und möglicherweise auch der bleibend Verschiedenen – so ist politische Bildung auch von ihrer Form her Einübung in demokratische Lebensformen. In jedem Falle bedeutet sie dabei die Repolitisierung des Alltags der Menschen bzw. die „Einsicht in dessen unwiderruflich politische Struktur“ (Lange 1980[1969], 71): Menschen werden bereit zur Selbstverantwortung und sie ermächtigen sich, Verantwortung in einem republikanischen Gemeinwesen (res publica) zu übernehmen (Hentig 2004).

Politische Bildung im Kontext evangelischen Glaubens

Die zwei zu Beginn skizzierten Situationen sind dadurch gekennzeichnet, dass in ihnen Menschen in Leidenssituationen aufgespürt und wahrgenommen werden. In diesem Zusammenhang ist mir ein Satz Dietrich Bonhoeffers wichtig, der als Maxime zum Aufspüren der Themen solch eines Ansatzes politischer Bildung gelten kann: „Wir müssen lernen, die Menschen weniger auf das, was sie tun und unterlassen, als auf das, was sie erleiden, anzusehen“ (Veit 2021[1984], 169)[26]. Allein dieser Blickwechsel bedeutet Gesellschaftskritik, ist doch der Blick kapitalistischer Ökonomie und einer ihr immer weitergehend entsprechenden Gesellschaft darauf ausgerichtet, was Menschen tun und leisten (oder was sie unterlassen). So „hat sich die Kirche mit der Tatsache, dass sie nicht die Avantgarde der Gesellschaft, sondern das Ensemble der Fußkranken, der Opfer der Zeit ist, nicht zu schämen“ (Lange 1980[1974], 187), denn „in jedem alten Menschen, in jedem Kind, in jedem frustrierten Kleinbürger, in jedem psychosozial Erkrankten oder Halberkrankten begegnet der Kirche eben auch ein Anspruch auf Befreiung“ (ebd., 188).

Für die lateinamerikanische Befreiungstheologie ist ein solcher Blickwechsel längst konstitutiv; in der kirchlichen Bildungsarbeit mit Erwachsenen begegnet er dort, wo diese ihren politischen Auftrag wahrnimmt (Orth 1990). Damit hat die hier beobachtete Tagungsarbeit Teil an der messianischen Sendung Jesu, deren Kennzeichen die Hinwendung zu den Leidenden ist: „Er hat mich gesandt, zu verkündigen das Evangelium den Armen, zu predigen den Gefangenen, dass sie frei sein sollen, und den Blinden, dass sie sehen sollen, und den Zerschlagenen, dass sie frei und ledig sein sollen“ (Lukas 4, 18). Doch nicht nur das, sondern sie entspricht auch dem Lebensweg Jesu, der verdeutlicht, wie aus Leiden Neues entsteht. Solche politische Bildung im Kontext evangelischen Glaubens lässt sich daher auch als „Auferstehungslernen“ charakterisieren, was nochmals auf deren praktischen Charakter hinweist[27]: Es gilt, gemeinsam einen Weg zu gehen von den Leidenserfahrungen über die Bewusstmachung der darüberliegenden Kultur des Schweigens hin zu neuen Lebens-

26 Vgl. dazu auch Orth 2021.

27 Ernst Lange berichtet folgende Lernerfahrung von einer „prominenten englischen Erwachsenenbildnerin, Pauline Webb“: Sie „bemerkte neulich, in der Erwachsenenbildung gehe es nicht so sehr um die Inhalte, als um die Methode. Gemeint war vermutlich, kirchliche Erwachsenenbildung ziele nicht so sehr auf die Aneignung von Bildungsinhalten, sondern entscheide sich im Prozess der Bildung selbst, im Prozess des Freiwerdens für neue Erfahrungen und ihre Bewältigung“ (Lange 1980[1971d], 141 f.)

und Handlungsmöglichkeiten: Aufstehen aus Unsicherheit und Unklarheit, aus Resignation, Apathie und Wegschauen und dabei wahrnehmen, „wie tiefgreifend Menschen einander fördern und stärken können“ (Twisselmann 2021, Anm. 63); Erziehung und Bildung sind „ein Instrument umgestaltenden Handelns“ (Freire 1974, 170). Es gilt, Ostern unter die Füße zu nehmen oder mit Paulo Freire: „Das wahre Ostern ist kein von Rhetorik beschworener Gedenktag. Es ist Praxis; es ist geschichtliches Engagement“ (ebd.). Von der Rückseite der Gesellschaft erschließt sich das Gesicht der Gesellschaft, deren Veränderbarkeit Bildung offenhält. Denn: „Niemanden aufzugeben, physisch und psychisch Zerstörtes zu retten, schließt Bildung von Anbeginn ein. [...] Wo die Rettung des Letzten nicht mehr Aufgabe ist, wird niemand gerettet“ (Heydorn 1980[1967], 133).

Wenn Bildung derart bei dem ansetzt, was Menschen erleiden, lässt sich dies verknüpfen mit ihren unerfüllten Bedürfnissen und findet darin ihre materialistische Basis (Narr 2017, 166–181)[28]. Ernst Lange hält dazu im Blick auf die Kirche grundsätzlich fest und ich zitiere den Satz nochmals: „Ist die Kirche Anwalt der Menschen in ihrer Bestimmung, in ihrem Recht auf volle Menschwerdung, dann ist die Nichtachtung der Bedürfnisse die Nichtachtung jenes Feldes, in dem dieses Recht und seine Einlösung konkret werden“ (Lange 1980[1972], 122). Politische Bildung in der hier skizzierten Form stellt so die – oftmals verschütteten und erst zu weckenden und zum Bewusstsein zu bringenden – Bedürfnisse der Menschen in ihr Zentrum und begleitet Menschen, die „angesichts von neuen Bedürfnis- und Interessenlagen neue Begabungen entdecken und es wagen, sie in Gebrauch zu nehmen“ (ebd., 75). So werden Wege zu vollem Menschsein eröffnet.

Es kommt also für Akteurinnen und Akteure der Politischen Bildung in erster Linie darauf an, eine Bewegung einzustudieren, das Aus-der-Hand-Geben von Herrschaft, von Vor- und Bescheidwissen und das immer angstfreier werdende Lernen mit denen, die leiden. Sie wissen am besten, was sie brauchen. Akteurinnen und Akteure der Politischen Bildung können nicht vorweg wissen, wer und wie die Teilnehmer:innen ihrer Angebote sind, noch weniger, was sie werden wollen. Sie gehören ihnen nicht. Was sie leisten können, sind Übersetzungsarbeiten, um die Relevanzen ihres Wissens gemeinsam mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern in dialogischen Diskursen zu überprüfen, Wissensbestände zu transformieren und geduldig den Anforderungen anzupassen, die sich aus den Bedürfnissen der Teilnehmer:innen ergeben. Dazu noch einmal Ernst Lange: „Der Prozess erst ergibt die jeweils akuten Bildungsinhalte einer konfliktorientierten Bildungsarbeit. Kirchliche Bildungsarbeit hätte nicht auszugehen von vorweg entworfenen ‚Bildern‘ von ‚Gebildeten‘, sondern von spezifischen Bildungs-(Emanzipations-)Bedürfnissen und von daher konstituierten Bildungsmöglichkeiten und fände sie in der Konfliktsituation der jeweiligen Gruppe, um die es geht“ (ebd., 145). Und es ist deutlich: Erwachsenenbildung im Raum der Kirchen „entscheidet sich im Prozess der Bildung selbst, im Prozess des Freiwerdens für neue Erfahrungen und ihre Bewältigung“ (ebd., 141). So besteht die Chance, ge-

28 Dort auch weitere Literatur.

meinsam Neues zu lernen, nicht zuletzt auch neue Strategien, die jeweiligen Bedürfnisse zu erfüllen (Veit 2021[1976], 58)[29].

Was dazu nottut, hat Ernst Lange auch benannt: „Man muss das Erfahrungswissen und das Glaubenswissen zusammenhalten. Erfahrungswissen ohne Glaubenswissen muss in die Kultur des Schweigens führen, denn nur das Vertrauen macht Mut dazu, die Grenzen der Erfahrung zu überschreiten, und nur das Erfahrungswissen bewahrt das Glaubenswissen davor, sich in die religiösen Hinterwelten, Überwelten und Gegenwelten in Sicherheit zu bringen, statt diese Welt in ihrer jetzt möglichen Humanisierung in Bewegung zu halten. […] Das Glaubenswissen ist ein Wissen um die Relevanz des Kommenden und des Gekommenen für heute, für jetzt und hier. Ich nenne es ein Innovationswissen, das Wissen von der erneuernden Kraft der Hoffnung und des Glaubens" (Lange 1980[1974], 198 u. 199). Dieses Innovationswissen ist einerseits ein eschatologisches Wissen und andererseits ein historisches und aus der Geschichte tradiertes Wissen; es hält an der Verheißung der verbesserlichen Welt und an der Humanität Jesu und dem, was sie an Befreiung bewirkt, fest. Intellektuelle Aufklärung alleine genügt da nicht, ‚Erinnerung an alternative Traditionen gehört ebenso dazu wie das antizipatorische Herausspielen möglicher Zukünfte' (Grünberg 1987, 523).[30] Im Sinne Ernst Langes, der an einer Pädagogik der Hoffnung arbeitete (Grünberg 1987)[31], und mit der Ahnung, dass wirklich nichts an theologischem Gehalt unverwandelt fortbestehen wird, sondern ein jeglicher sich der Probe wird stellen müssen, ins Säkulare, Profane einzuwandern, möchte ich dieses Innovationswissen auch umschreiben mit den letzten Sätzen aus Ernst Blochs *Prinzip Hoffnung*:

> „Der Mensch lebt überall noch in der Vorgeschichte, ja alles und jedes steht noch vor der Erschaffung der Welt, als einer rechten. *Die wirkliche Genesis ist nicht am Anfang, sondern am Ende,* und sie beginnt erst anzufangen, wenn Gesellschaft und Dasein radikal werden, das heißt sich an der Wurzel fassen. Die Wurzel der Geschichte aber ist der arbeitende, schaffende, die Gegebenheiten umbildende und überholende Mensch. Hat er sich erfasst und das Sein ohne Entäußerung und Entfremdung in realer Demokratie begründet, so entsteht etwas in der Welt, das allen in die Kindheit scheint und worin noch niemand war: Heimat." (Bloch 1968[1959], 1628)

So das glückt, müssten die Menschen nicht zugrunde gehen, weil sie es verstünden Ende und Anfang zu verknüpfen.

Literatur

Adorno, T. W. (1969). *Vernunft und Offenbarung*. In T. W. Adorno. *Stichworte. Kritische Modelle 2*. Frankfurt: Suhrkamp, 20–28.

29 Hier findet sich eine ähnliche Intention im Blick auf das Verhältnis von Lehrenden zu Lernenden in der Schule.
30 Ernst Langes berufliche Biographie beginnt mit dem Schreiben von Laienspielen, die Tradition und Gegenwart spielerisch miteinander versprechen.
31 Vgl. dazu auch Freires Diktum: „Hope is an ontological need" (Freire zit. n. Grünberg 1997).

Adorno, T. W. (1985[1951]). *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Frankfurt: Suhrkamp.
Barth, K. (1925). Das Wort Gottes als Aufgabe der Theologie. In K. Barth. *Das Wort Gottes und die Theologie. Gesammelte Vorträge*. München: Kaiser, 156–178.
Bloch, E. (1968[1959]). *Prinzip Hoffnung. Band 3*. Frankfurt: Suhrkamp.
Bonhoeffer, D. (2105[1942]). Prolog: Rechenschaft an der Wende zum Jahr 1943: „Nach zehn Jahren“. In D. Bonhoeffer. *Widerstand und Ergebung. Briefe und Aufzeichnungen aus der Haft* (DBW 8). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 17–40.
Butenuth, A. (1992). Ernst Lange: Versuch eines Zugangs zu seiner Person und seinem Werk. In Ernst Lange Institut für ökumenische Studien (Hrsg.). *Chancen des Alltags zwischen Wirklichkeit und Verheißung*. Rothenburg o. d. T.: Ernst Lange Institut, 3–10.
Cornehl, P. & Grünberg, W. (2000). „Plädoyer für den Normalfall“ – Chancen der Ortsgemeinde. Überlegungen im Anschluss an Ernst Lange. In S. Abeldt, W. Bauer, G. Heinrichs, T. Knauth, M. Koch, H. Tiedemann & W. Weiße (Hrsg.). *... was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein. Erziehungswissenschaft im Gespräch mit Theologie, Philosophie und Gesellschaftstheorie. Helmut Peukert zum 65. Geburtstag*. Mainz: Matthias-Grünewald-Verlag, 119–133.
Eberle-Berlips, U. & Twisselmann, J. (Hrsg.) (2002). *Regionen im Aufbruch. Welche Chancen bietet das Leitbild einer nachhaltigen Regionalentwicklung für die peripheren ländlichen Räume?* Bad Alexandersbad: Eigenverlag.
Eberle-Berlips, U. & Twisselmann, J. (Hrsg.) (2004). *Die Aktive Bürgergesellschaft. Zukunftsperspektiven für den ländlichen Raum*. Bad Alexandersbad: Eigenverlag.
Franziskus (2016). *Botschaft des Heiligen Vaters Papst Franziskus zur Weltfriedenstag 2017* (aus dem Vatikan, am 8. Dezember 2016). www.vatican.va/content/francesco/de/events/event.dir.html/content/vaticanevents/de/2016/12/12/messaggio-pace.html
Freire, P. (1972[1971]). *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Stuttgart/Berlin: Rowohlt.
Freire, P. (1974). Erziehung und Bildung, Befreiung und die Kirche. In P. Freire. *Erziehung als Praxis der Freiheit*. Stuttgart/Berlin: Kreuz, 139–170.
Freire, P. (2007[1979]). Erziehung, Bildung und die Kirche. In P. Schreiner, N. Mette, D. Oesselmann, D. Kinkelbur & A. Bernhard (Hrsg.). *Paulo Freire: Unterdrückung und Befreiung*. Münster: Waxmann, 106–116.
Freire, P. (2007[1989]). Das Engagement der Christen im Befreiungsprozess Lateinamerikas. Engagement eines christlichen Pädagogen und Lernen zu fragen: Eine Pädagogik der Befreiung. In P. Schreiner, N. Mette, D. Oesselmann, D. Kinkelbur & A. Bernhard (Hrsg.). *Paulo Freire: Unterdrückung und Befreiung*. Münster: Waxmann, 117–135.
Freire, P. (2007[1993]). Kein Abschied vom Traum einer humaneren Welt. In P. Freire. *Bildung und Hoffnung*. Münster: Waxmann, 53–73.
Freire, P. (2013[1996]). *Pädagogik der Autonomie. Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis*. Münster: Waxmann.
Gollwitzer, H. (1988[1968]). Die Weltverantwortung der Kirche in einem revolutionären Zeitalter. In H. Gollwitzer. *... dass Gerechtigkeit und Friede sich küssen. Aufsätze zur politischen Ethik. Bd. 1 (Ausgewählte Werke in 10 Bänden)*. München: Kaiser, 69–99.

GRE NOB – Gemeinde- und Regionalentwicklung in Nordostbayern, Evangelisches Bildungs- und Tagungszentrum (Hrsg.) (2011). *Kirche für die Region. Ergebnisse theologischen Nachdenkens über die Situation in Kirche und Gesellschaft in Nordostbayern*. Bad Alexandersbad: Eigenverlag.

Grünberg, W. (1987). Der Tanz für alle. Ernst Langes religiös-politische Pädagogik der Hoffnung. *Pastoraltheologie, 76*(12), 521–534.

Grünberg, W. (1997). Bildung als Strategie gegen den Tod. Theologie und Politik bei Ernst Lange und Paulo Freire. *Pastoraltheologie, 86*(12), 517–528.

Habermas, J. (2019a). *Auch eine Geschichte der Philosophie. Band 1: Die okzidentale Konstellation von Glauben und Wissen*. Berlin: Suhrkamp.

Habermas, J. (2019b). *Auch eine Geschichte der Philosophie. Band 2: Vernünftige Freiheit. Spuren des Diskurses über Glauben und Wissen*. Berlin: Suhrkamp.

Hasse, J., Rosenthal, G. & Twisselmann, J. (Hrsg.) (2013). *Wunsiedel ist bunt! Die Auseinandersetzungen um das Heß-Grab verändern die politische Kultur*. Bad Alexandersbad/Berlin: Bayer. Projektstelle gegen Rechtsextremismus.

Heiermann, F. & Braun, M. (2022). *Zur Beendigung kolonialistischer Beziehungen der EKD. Ein Aufruf anlässlich der Vollversammlung des ÖRK 2022 in Karlsruhe (Für die Solidarische Kirche im Rheinland und den Mainzer Arbeitskreis Südliches Afrika)*. Deutsches Pfarrerblatt, 2. https://www.pfarrerverband.de/pfarrerblatt/archiv?tx_pvpfarrerblatt_pi1%5Baction%5D=show&tx_pvpfarrerblatt_pi1%5Bcontroller%5D=Item&tx_pvpfarrerblatt_pi1%5Bitem%5D=5374&cHash=cc84360d94add1d9009ca54cca4e59e4

Hentig, H. von (2004). *Bildung. Ein Essay*. Weinheim: Juventa.

Heydorn, H.-J. (1980[1967]). Zum Bildungsproblem in der gegenwärtigen Situation. In H.-J. Heydorn. *Zur bürgerlichen Bildung. Anspruch und Wirklichkeit. Bildungstheoretische Schriften* (Bd. 1.). Frankfurt/M.: Syndikat, 75–135.

Heydorn, H.-J. (1980[1972]). Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. In H. J. Heydorn. *Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. Bildungstheoretische Schriften* (Bd. 3). Frankfurt/M.: Syndikat, 95–184.

Höppner, R. (2009). *Wunder muß man ausprobieren: Der Weg zur deutschen Einheit*. Berlin: Aufbau.

King, M. L. (1985[1964]). Das Haus der Welt. http://www.lebenshaus-alb.de/magazin/002212.html

King, M. L. (1985[1967]). Friede auf Erden. In M. L. King. *Schöpferischer Widerstand. Reden – Aufsätze – Predigten*. Gütersloh: Gerd Mohn, 110–117.

Lange, E. (1959). Versuch zu East Harlem. In H. J. Schultz (Hrsg.). *Frömmigkeit in einer weltlichen Welt*. Stuttgart/Olten/Freiburg: Kreuz Verlag, 192–200.

Lange, E. (1968). *Die verbesserliche Welt. Möglichkeiten christlicher Rede erprobt an der Geschichte vom Propheten Jona*. Stuttgart/Berlin: Kreuz Verlag.

Lange, E. (1970). Ein Briefwechsel zwischen Ernst Lange und Walter Bernet. In W. Bernet. *Gebet. Mit einem Streitgespräch zwischen Ernst Lange und dem Autor*. Stuttgart/Berlin: Kreuz Verlag, 154–163.

Lange, E. (1971a). *Leben im Wandel. Überlegungen zu einer zeitgemäßen Moral*. Gelnhausen/Berlin: Burckhardthaus-Verlag.

Lange, E. (1971b). Kirchen im Wandel der Moral. Anmerkungen zu einer Nebenwirkung kirchlichen Handelns. *Predigtstudien für das Kirchenjahr 1970/1971. Perikopenreihe V. Zweiter Halbband*. Stuttgart/Berlin: Kreuz-Verlag, 13–35.

Lange, E. (1972a). *Die ökumenische Utopie oder Was bewegt die ökumenische Bewegung?* Stuttgart: Kreuz Verlag.

Lange, E. (1972b). „Wider das Geschäft mit der Angst“ – Aktion für die Politik Brandt/Scheel. *epd-Dokumentation (Evangelischer Pressedienst)*, 43, 2–16.

Lange, E. (1980[1969]). Erwachsenenbildung in der Freizeitgesellschaft. In E. Lange. *Sprachschule für die Freiheit. Bildung als Problem und Funktion der Kirche*. München: Kaiser, 56–78.

Lange, E. (1980[1971a]). Mehr Freizeit – Chance für unser Menschsein. In E. Lange. *Sprachschule für die Freiheit. Bildung als Problem und Funktion der Kirche*. München: Kaiser, 19–55.

Lange, E. (1980[1971b]). Einführung in Paulo Freires Pädagogik der Unterdrückten. In E. Lange. *Sprachschule für die Freiheit. Bildung als Problem und Funktion der Kirche*. München: Kaiser, 79–101.

Lange, E. (1980[1971c]). Vorwort zur Dokumentation „Bildung – ganz“ des Büros für Bildungsfragen beim ÖRK. In E. Lange. *Sprachschule für die Freiheit. Bildung als Problem und Funktion der Kirche*. München: Kaiser, 102–114.

Lange, E. (1980[1971d]). Konfliktorientierte Erwachsenenbildung als Funktion der Kirche. In E. Lange. *Sprachschule für die Freiheit. Bildung als Problem und Funktion der Kirche*. München: Kaiser, 133–155.

Lange, E. (1980[1972]). Sprachschule für die Freiheit. Ein Konzept konfliktorientierter Erwachsenenbildung. In E. Lange. *Sprachschule für die Freiheit. Bildung als Problem und Funktion der Kirche*. München: Kaiser, 117–132.

Lange, E. (1980[1974]). Bildung als Problem und als Funktion der Kirche. In E. Lange. *Sprachschule für die Freiheit. Bildung als Problem und Funktion der Kirche*. München: Kaiser, 159–200.

Lange, E. (1981[1972]). Überlegungen zu einer Theorie kirchlichen Handelns. In E. Lange. *Kirche für die Welt. Aufsätze zur Theorie kirchlichen Handelns*. München/Gelnhausen: Burckhardthaus-Verlag, 197–214.

Lange, E. (1982[1967a]). Zur Theorie und Praxis der Predigtarbeit. In E. Lange. *Predigen als Beruf. Aufsätze zu Homiletik, Liturgie und Pfarramt*. München: Kaiser, 9–51.

Lange, E. (1982[1967b]). Der Pfarrer in der Gemeinde heute. In E. Lange. *Predigen als Beruf. Aufsätze zu Homiletik, Liturgie und Pfarramt*. München: Kaiser, 96–141.

Lange, E. (1982[1972a]). Das provinzielle Gewissen. Plädoyer für eine zukunftsorientierte Moral. In E. Lange. *Nicht an den Tod glauben. Praktische Konsequenzen aus Ostern*. München: Kaiser, 54–63.

Lange, E. (1982[1972b]). Umkehr zum Frieden. Betrachtungen zum Buß- und Bettag. In E. Lange. *Nicht an den Tod glauben. Praktische Konsequenzen aus Ostern*. München: Kaiser, 64–76.

Lange, E. (1982[1973]). Die Schwierigkeit, Pfarrer zu sein. In E. Lange. *Predigen als Beruf. Aufsätze zu Homiletik, Liturgie und Pfarramt*. München: Kaiser, 142–166.

Lange, E. (1982). Glaube und Anfechtung im Alltag eines Gemeindepfarrers. In E. Lange. *Predigen als Beruf. Aufsätze zu Homiletik, Liturgie und Pfarramt*. München: Kaiser, 167–191.

Lange, E. (1984). *Chancen des Alltags. Überlegungen zur Funktion des christlichen Gottesdienstes in der Gegenwart*. München: Kaiser.

Lange, E. (2011[1968]). Brief an Michael Lange, seinen Sohn, vom 27. Februar 1968. In M. Bröking-Bortfeld, C. Gößinger & M. Ramm (Hrsg.). *Ernst Lange. Briefe 1942–1974*. Berlin: wichern, 352–353.

Luxemburg, R. (1920). *Briefe aus dem Gefängnis (1916–1918)*. Berlin: Verlag der Jugendinternationale.

Maier, J. (2008). Zur Bedeutung eines regionalen Bildungszentrums für die Entwicklung strukturschwacher Grenzregionen. In M. Kuch & J. Twisselmann (Hrsg.). *Praxis und Perspektiven des Evangelischen Bildungs- und Tagungszentrums Alexandersbad. Eine Dokumentation zum Anlass des 50-jährigen Bestehens. Bad Alexandersbad*. Bad Alexandersbad: Eigenverlag, 80–85.

Marti, K. (2015). *Die Psalmen. Annäherungen*. Stuttgart: Radius.

Mühsam, E. (1928). Brevier für Menschen. In E. Mühsam. *Sammlung 1898–1928*. Berlin: J. M. Spaeth Verlag, 232.

Narr, W.-D. (2007). *Die Welt verändern – Perspektiven einer radikalen Menschenrechspolitik*. Köln: Einhausen.

Narr, W. D. (2011). Menschenrechte, Illusion und Urteilsfundament. In Komitee für Grundrechte und Demokratie (Hrsg.). *Der Kampf um Menschenrechte im Zeitalter kapitalistisch entfesselter Globalisierung – seine Ambivalenzen, Grenzen und Perspektiven. Dokumentation der Jahrestagung anlässlich 30 Jahre Komitee für Grundrechte und Demokratie*. Köln: o. V., 3–9.

Narr, W.-D. (2017). Menschenrechte als politisches Konzept. In W.-D. Narr. *Radikale Kritik und emanzipatorische Praxis. Ausgewählte Schriften*. Münster: Westfälisches Dampfboot, 166–181.

Orth, G. (1990). *Erwachsenenbildung zwischen Parteilichkeit und Verständigung. Zur Theorie theologischer Erwachsenenbildung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Orth, G. (Hrsg.) (2021). *Gottes und der Menschen Genossin. Band 1. Marie Veit – Bibelwissenschaftlerin, Religionspädagogin, Sozialistin. Eine Werkbiographie. Mit einem Geleitwort von Fulbert Steffensky*. Münster: Edition ITP-Kompass.

Ramm, M. & Butenuth, A. (2005[2003]). Interview mit Alfred Butenuth am 5.02.2003 zu Ernst Langes Bildungsverständnis und Wirkung. In M. Ramm. *Verantwortlich leben. Entwicklungen in Ernst Langes Bildungskonzeptionen im Horizont von Theologie, Kirche und Gesellschaft*. Regensburg: Roderer, 324–353.

Ramm, M. & Kabitz, U. (2005[2003]). Interview mit Ulrich Kabitz am 13. und 16. Januar 2003. In M. Ramm. *Verantwortlich leben. Entwicklungen in Ernst Langes Bildungskonzeptionen im Horizont von Theologie, Kirche und Gesellschaft*. Regensburg: Roderer Verlag, 354–363.

Rosenzweig, F. (1925). Das neue Denken: Einige nachträgliche Bemerkungen zum „Stern der Erlösung“. *Der Morgen: Monatsschrift der Juden in Deutschland, 1*(4), 426–451.

Rouse, R. & Neill, S. (Hrsg.) (1954). *A History of the Ecumenical Movement: 1517–1948*. London: SPCK.

Sartre, J. P. (1965[1956]). *Situationen. Essays*. Reinbek: Rowohlt.

Schmidt, H. (1959). *Vita experimentalis. Ein Beitrag zur Verkündigung und Gestaltwerdung in der sogenannten Bildungsgesellschaft*. München: Chr. Kaiser.

Schreiner, P., Mette, N., Oesselmann, D. & Kinkelbur, D. & Bernhard, A. (Hrsg.) (2007a). *Paulo Freire: Unterdrückung und Befreiung*. Münster: Waxmann.

Schreiner, P., Mette, N., Oesselmann, D. & Kinkelbur, D. (2007b). Einführung. In P. Schreiner, N. Mette, D. Oesselmann, D. Kinkelbur & A. Bernhard (Hrsg.). *Paulo Freire: Unterdrückung und Befreiung*. Münster: Waxmann, 15–26.

Simpfendörfer, W. (1997). *Ernst Lange. Versuch eines Porträts*. Berlin: wichern.

Spiegel, E. (2022). Si vis pacem, para pacem. Zum friedenstheologischen Aufbruch des franziskanischen Papstes. In S. Wahl, S. Silber & T. Nauerth (Hrsg.). *Papst Franziskus: Mensch des Friedens. Zum friedenstheologischen Profil des aktuellen Pontifikats*. Freiburg: Herder, 195–213.

Twisselmann, J. (2021). Die Menschen stärken, die Sachen klären! 30 Jahre Politische Bildung in einer Evangelischen Heimvolkshochschule. Berufsbiographische Reflexionen. (unveröffentl. Redemanuskript).

Veit, M. (2021[1976]). Die Gottesfrage in einer nachtheistischen Zeit. In G. Orth (Hrsg.). *Gottes und der Menschen Genossin. Band 2. Marie Veit: Texte 1972–2000*. Münster: Edition ITP-Kompass, 51–60.

Veit, M. (2021[1984]). Leistungsdruck, Leistung, Gnade. Überlegungen zum Lehren. und Lernen in der Konsequenz der Rechtfertigungslehre. In G. Orth (Hrsg.). *Gottes und der Menschen Genossin. Band 2. Marie Veit: Texte 1972–2000*. Münster: Edition ITP-Kompass, 161–174.

Wahl, S., Silber, S. & Nauerth, T. (Hrsg.) (2022). *Papst Franziskus: Mensch des Friedens. Zum friedenstheologischen Profil des aktuellen Pontifikats*. Freiburg: Herder.

III Erwachsenenbildungswissenschaftliche Perspektiven

Kritikfähigkeit. Positive Paradoxie für die Erwachsenenbildung[1]

Sebastian Lerch

„Auch Schlafen ist eine Form der Kritik, vor allem im Theater"
(George Bernard Shaw)

1 Vorbemerkungen

Eine frühere Kollegin und ich sind vor Längerem auf die Idee gekommen, einen Beitrag zu Kritik zu schreiben. Das hat unterschiedliche Gründe. Aufgefallen ist uns, dass wir in Lektüreseminaren, Kursen oder auch bei Hausarbeiten immer wieder die Kommentierung „Seien Sie kritisch(er)" formuliert haben. Daneben haben wir uns bei Formulierungen in Modulhandbüchern gefragt, ob dort wirklich ein kritischer oder eine kritische StudentIn gewollt wird, wenn etwa „ist in der Lage, sich mit Inhalten kritisch auseinanderzusetzen" formuliert wird. Kritikfähigkeit scheint auf der einen Seite notwendig, um Widerständigkeiten und Gegen-, Eigen- und Andersdenken sichtbar zu machen, auf der anderen Seite wird versucht, auch diesen Begriff einzufangen. „Kritik" ist ein großes Wort, ein Sammelbecken mit zahlreichen Ausformungen: Sie kann durch Argumente, aber auch durch Kunstschaffen, Lachen oder Schlafen vollzogen werden. Kritische Menschen scheinen nicht länger bloß einem System von außen gegenüberzustehen, sondern Kritikfähigkeit wird auch von unternehmerischer Seite als gewinnbringende Ressource wahrgenommen. Einmal orientiert man sich eher am Menschen und seinem Leben in der Welt, einmal ist damit ein Appell an die eigene Optimierung verbunden. Letzteres ist etwas ganz anderes als Kritik im Sinne von bürgerschaftlicher Teilhabe oder von gesellschaftlichen Interessen. Dennoch aber ist Kritik gerade als Kompetenz auf dem Vormarsch. Aber kann „Kritikfähigkeit" überhaupt eine Kompetenz sein? Ist damit nicht ein innerer Widerspruch mitgängig, der sich darin zeigt, dass ein widerständiges Moment der Kritik nicht zugleich eine beruflich verwertbare Kategorie sein kann?

Entgegen dem Ausspruch von Curt Goetz „Das Denken ist zwar allen Menschen erlaubt, vielen bleibt es erspart" will ich den Versuch unternehmen, nachzudenken über Kritikfähigkeit als zentrales Merkmal erwachsenenpädagogischen Denkens, Handelns und Seins. Dazu werde ich in einem ersten Schritt (2) exemplarisch auf die Aktualität des Themas verweisen und im Anschluss (3) Kritikfähigkeit begrifflich und semantisch ausleuchten. Darauf aufbauend sollen Paradoxien des Förderns von Kritikfähigkeit (4) aufgezeigt werden. Abschließend werden wichtige Momente zur

1 Dieser Vortrag wurde auf der 6. *Werkstatt* (10.–12.07.2014) am 11.07.2014 gehalten. Der vorliegende Beitrag ist die ausführlichere und ausformulierte Version.

Kennzeichnung des Begriffs zusammengefasst (5). Der Beitrag schließt mit einem Appell an uns alle als in einem weiten und heterogenen Feld der Erwachsenenbildung Tätige.

2 Aktualität des Themas oder Wider die Vereinnahmungstendenzen

Kritische BürgerInnen, kritische Studierende, selbstkritische FußballspielerInnen und kritische ArbeitnehmerInnen. Meint Kritik dabei stets dasselbe? Wohl kaum; einmal dient es eher einer Befreiung des Menschen/einer Orientierung in der Welt, einmal ist damit ein Appell an die eigene Optimierung verbunden und ein anderes Mal schließlich geht es um Kritikfähigkeit im Dienst unternehmerischer Interessen. Daneben gibt es auch noch eine Kritik im Sinne von bürgerschaftlicher Teilhabe oder gesellschaftlicher Interessen. Unter „Kritik" versteht man allerdings auch „so etwas wie Lob und Tadel" (Ritsert 2018, 2). Damit gemeint sind unter anderem Einstellung, Gesinnung und Vorgehensweisen einzelner Personen, genauso wie die Meinungen und Aktionen von Gruppen. Auch Umstände im Gesamtzusammenhang des gesellschaftlichen Lebens können Gegenstand von Kritik werden, beispielsweise im Kontext von Ungleichheit (ebd., 3).

Dennoch aber ist Kritik gerade als Kompetenz auf dem Vormarsch. Dies hat mit unterschiedlichen unternehmerischen Strategien und Programmen zu tun, durch die in erhöhtem Maße auf den Menschen zugegriffen wird. Solche Tendenzen der Vereinnahmung des Menschen erfordern aus meiner Sicht aber gerade von angehenden Erwachsenenpädagoginnen und -pädagogen die Fähigkeit zur Kritik. Ich möchte drei wesentliche Tendenzen nennen und kurz im Hinblick auf das Thema der Kritikfähigkeit ausführen. Das sind: Lebenslanges Lernen, Subjektivierung von Arbeit und Outcome-Orientierung.

2.1 Lebenslanges Lernen

Lebenslanges Lernen (LLL) gehört zum Inventar der Erwachsenenbildung und zum Kernbestand erwachsenenpädagogischer Reflexion. In den letzten Jahren hat der Begriff in der bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Diskussion eine programmatische Zuspitzung erhalten (Lerch 2010). Er steht für den Versuch, eine variable Antwortschablone auf jeweilige gesellschaftliche Modernisierungsprozesse zu finden (ebd.). Dabei wird ein Appell an das Lernen Erwachsener formuliert. Die Argumentation, die an einer ökonomischen Logik orientiert ist, wird kaum noch hinterfragt. In dieser Logik wird Lebenslanges Lernen von außen gesetzt und der Inhalt als Qualifizierung bestimmt. Der Begriff ist nicht beschreibend, rekonstruktiv, sondern vorschreibend, imperativisch – Lebenslanges Lernen wird allumfassendes Prinzip. Die Pointe dieses Begriffsverständnisses besteht darin, dass eine synergetische Vernetzung unterschiedlichster Lernformen möglich wird: Lernen soll nicht nur systematisch auf die ganze Lebensspanne ausgedehnt, sondern zudem sollen sämtliche

Lebenserfahrungen als Lernen verstanden werden. Als Lernen zu welchem Zweck aber? Ist das Ziel des Lernens die eigene Persönlichkeitsentwicklung oder die eigene Qualifizierung? Hieraus ergibt sich ein erster Unterscheidungsaspekt: Das Ziel. Aber ist das Lernen durch die Subjekte selbst gewollt? Haben Sie eigene Lernbegründungen? Oder werden durch das Subjekt hindurch fremde Zwecke und Interessen an es herangetragen? Dies führt zu einem zweiten Unterscheidungsaspekt: Die Perspektive auf das Subjekt. So finden wir diese zwei Fremdunterscheidungen, Ziel und Perspektive, auch heute in den Betrachtungen des Subjekts selbst wieder, denn es muss sich, „lebenslänglich“, dieser Wirtschaft andienen, sich für die angebotenen Jobs qualifizieren, um seinen Lebensunterhalt bis ins Alter zu verdienen. Lebenslanges Lernen dient vor allem der Qualifizierung und unterstützt damit Beschäftigungsfähigkeit, um vom Einzelnen aus wirtschaftlicher Kapazität zu garantieren (ebd.).

Es erfordert hier Kritikkompetenz von in der Erwachsenenbildung Tätigen, darauf hinzuweisen und Begriffe wieder zu weiten, wie etwa den des Lebenslangen Lernens. Und es bedarf zugleich der Kritikfähigkeit von Lernenden, sich zum Lernen zu verhalten. Ob und wie eine solche Kritikfähigkeit unterstützt werden kann, darauf komme ich später noch.

2.2 Subjektivierung von (Erwerbs-)Arbeit

Galt Lebenslanges Lernen noch in den 1970er-Jahren als ein Mittel des Menschen zu individueller Entwicklung und gesellschaftlicher Teilhabe (Lerch 2010), so wird es spätestens seit den 1990er-Jahren vorwiegend unter ökonomischen Gesichtspunkten diskutiert (ebd., 113–117). Das Individuum wird dabei als „unternehmerisches Selbst“ (Bröckling 2007) betrachtet, das sich unter Konkurrenzbedingungen auf strukturierten Märkten als Arbeitskraft mit erkennbaren Fähigkeitsprofilen anbietet (Lerch 2010). Das heißt, Individualität, Offenheit und Wandel von Arbeitspotentialen müssen mit Strukturbedingungen der gesellschaftlich organisierten Arbeitskraftformierung und -verausgabung arrangiert werden. Der Prozess der Subjektivierung von Erwerbsarbeit führt zu einer Steigerung jener Anforderungen, die sich an die ganze Person und ihre personalen Fähigkeiten richten. Aktuelle Forschungen zu sozialen und personalen Kompetenzen legen den Fokus zumeist auf Sichtbarmachung und Messung, also auf die empirische Erfassung informell erworbener Kompetenzen oder beabsichtigen die Verbesserung dieser Kompetenzen für den betrieblichen Bedarf.

Kritisch zu fragen ist, wie unter einem solchen Leistungsdenken lebenslange und umfassende Bildung (Sünker 2020, 46 f.) gestaltet werden kann, unter welchen Interessen diese je unterschiedlich aussehen kann und inwiefern Gegenmodelle gegenüber dieser lebenslangen Verhaltenszumutung (Lerch 2010, 17 f.) und Kompetenzmessung angeboten werden können.

2.3 Outcome-Orientierung im Deutschen und Europäischen Qualifikationsrahmen

Innerhalb gängiger Debatten der Erwachsenenbildung und Berufspädagogik nimmt der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) eine Sonderstellung ein. Als Umsetzung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) dient er dazu, die in Deutschland

formal, non-formal oder informell erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen innerhalb Europas verständlicher und vergleichbarer zu machen und somit die Mobilität der ArbeitnehmerInnen zwischen den EU-Mitgliedstaaten zu fördern. Entscheidend dabei ist die Ausrichtung an Lernergebnissen („Outcome-Orientierung“) (Lerch 2010).

Im DQR taucht sogar auch „Kritikfähigkeit“ als Begriff folgendermaßen auf: als soziale Kompetenz, nämlich im Sinne von „Kritik annehmen und äußern können“ (BMBF 2013). Und später wird Kritikfähigkeit dann aufgenommen unter dem Aspekt von Selbstständigkeit neben Eigenständigkeit, Selbstvertrauen oder Verantwortungsbewusstsein. Hier wird die Vereinnahmung von Kritik als soziale bzw. auch als personale Kompetenz aufs Neue deutlich (ebd.).

Was aber kann ein Subjekt tun, um sich selbst zu wahren und gegenüber den Tendenzen der Vereinnahmung kritisch zu bleiben? Wie kann das Subjekt sich verhalten?

- Das Subjekt kann die an es herangetragenen Anforderungen akzeptieren, sich den Gegebenheiten anpassen. Dann gibt es sich, zumindest partiell im Blick auf seine eigenen Ansprüche, auf und/oder erhält sich selbst.
- Es kann sich außerhalb des gesellschaftlichen Rahmens stellen. Dann ist es vielleicht nicht tot, aber kein Subjekt mehr. Denn als Subjekt ist es stets eingebettet in gesellschaftliche Bezüge.
- Oder es versucht, den gegebenen Umständen gegenüber kritisch zu bleiben und sucht sich Gestaltungsspielräume, um sich als „Restkategorie“ Subjekt zu wahren. Ein Beispiel: Im Rahmen einer betrieblich gesetzten Zielvereinbarung ist es vielleicht möglich, eigene Gestaltungsspielräume zu bewahren und dabei Subjekt zu bleiben.

Was es hierzu erfordert, ist Kritikfähigkeit des Menschen, und zwar auf unterschiedlichen Ebenen mit unterschiedlicher Ausrichtung (Kritik geben und annehmen), aber auch im Hinblick auf differente Kompetenzbereiche. Kritikfähigkeit ist erforderlich, um gegenüber Vereinnahmungen kritikfähig zu bleiben (Lerch 2018). Kritikfähigkeit setzt also die Fähigkeit, Kritik aufnehmen und abgeben zu können, vielleicht sogar Kritik selbst voraus. Was aber heißt das für den erwachsenenpädagogischen Kontext?

3 Kritik(fähigkeit) – begriffliche und semantische Annäherungen

3.1 Verortung und Ausdeutung von Kritik

Begriffsgeschichtlich ist „Kritik“ eine griechische Wortschöpfung und bedeutet Unterscheidbarkeit widerstreitender oder heterogener Standpunkte. Sie zielt darauf ab, eine begründete Position, das ist eine Beurteilung, zu gewinnen. Helmut Heid (1999) präzisiert sie als „Beurteilung eines Beurteilungsgegenstands“. Die Voraussetzung für Kritik ist die Beobachtung, dass eine beurteilte Situation oder ein beurteilter Ge-

genstand nicht der Norm entspricht. Zudem kann Kritik auch als Qualität eines Sachverhalts verstanden werden. Somit bezieht Heid Kritik auf zwei Aspekte: (1) auf den „Beurteilungsgegenstand“ (ebd., 29), also auf die Eigenschaften der zu kritisierenden Situation und (2) das „Beurteilungskriterium“ (ebd.), das ist das positive oder negative Merkmal. Eine Kritik ist daher nur dann sinnvoll, wenn sie sich auf Sachverhalte beschränkt, die auf menschlichem Handeln beruhen, bei dem es auch alternative Handlungsmöglichkeiten gegeben hätte. Kritik dient folglich zur Beurteilung handlungsabhängiger Tatbestände.[2] Darüber hinaus kann Kritik zur Klärung oder genaueren Bestimmung eines Sachverhaltes nützlich sein. Zudem kann sie dazu beitragen, dass der Adressat zum kritisierten Sachverhalt Stellung nimmt, oder die Kritik revidiert (was auf Argumenten beruhen sollte und weniger auf Schlaf oder Lachen).

Neben dieser begrifflichen Bestimmung von dem Wort selbst ausgehend, die hier auf den Zweck gerichtet ist, ist ferner die Einbeziehung des Kontexts notwendig, um Kritik näher zu bestimmen. Mit Boltanski und Chiapello kann dies folgendermaßen skizziert werden:

> „Die Idee der Kritik hat nämlich nur Sinn, wenn eine Diskrepanz zwischen einem wünschenswerten und einem tatsächlichen Zustand der Dinge besteht. Um der Kritik einen Platz zu geben, der ihr in der sozialen Welt zukommt, dürfen Gerechtigkeitsbelange nicht einfach nur auf Macht reduziert werden. [...] D. h., sie muss ihr normatives Bezugssystem verdeutlichen, besonders wenn sie auf Rechtfertigungen zu reagieren hat, die die Kritisierten für ihr Handeln vorbringen.“ (Boltanski & Chiapello 2003[1999], 68)

Genau darauf aber wird in aktuellen Betrachtungen und Verwendungen im Kontext von Schule, Universität oder Unternehmen zumeist verzichtet, stattdessen wird so getan, als hätte man Kritik bereits marginalisiert oder sie für die eigenen Interessen in Dienst genommen. Letzteres meint, dass sich Kritik umdreht:

> „Kritische Stimmen sind daher notwendig und funktional. Und Diskussion, Argumentation wie kommunikative Kompetenz und Transparenz befinden sich nicht außerhalb des Systems, sondern funktionieren als Mittel der Optimierung des Systems. Das System braucht also eine spezifische Verfasstheit der menschlichen Subjekte, die notwendig sind für seine Weiterentwicklung. Die Macht des Systems ist allumfassend und schließt Kritik nicht aus, sondern ein. [...] Unser moderner Rahmen wird hier sozusagen umgekehrt.“ (Masschelein 2003, 131)

Die Umkehrung von Kritik wird hier greifbar.

In den Erziehungs- und Bildungswissenschaften insgesamt ist Kritik ein zentraler und historisch bedeutsamer Topos, der hier in seiner Weite und Dichte nicht ausgeführt werden kann. Ich möchte stattdessen holzschnittartig auf zwei Aspekte knapp eingehen, um neben dem semantischen Potential bereits auch das pragmatische Potential der Konsequenzen pädagogischer Praxis anzudeuten:

2 Eine Schwierigkeit bei der Kritik aber besteht darin, dass der kritisierte Tatbestand meist in der Vergangenheit liegt und daran nichts mehr geändert werden kann (Heid 1999, 35 f.).

(1) Zum einen ist der Kritikbegriff *disziplinär* verankert. Immer dann, wenn von „Kritischer Erziehungswissenschaft“ gesprochen wird, ist der Begriff explizit, in anderen Theorien aber häufig ebenso implizit vorhanden. Ohne einen Abriss zur kritischen Erziehungswissenschaft zu wagen (was theoretisch und praktisch unmöglich wäre), soll eine Annäherung an zukünftige Gestalt kritischer Erziehungswissenschaft skizziert werden: Letztere könnte „eine genealogische Problematisierung des selbstreflexiven, sich selbst realisierenden, selbstbestimmenden, kritischen Subjekts herbeiführen, was noch etwas anderes wäre als eine Kritik der Ideologie der Autonomie“ (Hunter 1994, 174, zit. n. Masschelein 2003, 138). Indem eine solche kritische Erziehungswissenschaft die Verwobenheit von Subjekt, Macht und Bildungsprozessen in den Blick nimmt, fokussiert sie nicht mehr Norm oder Wahrheit, sondern den Effekt kritischer Selbstreflexion. Folglich könnten zum Beispiel Selbstoptimierungsstrategien (u. a. Coaching) und deren Bedeutung im Kontext und in Bezug auf das Individuum analysiert werden. Insgesamt geht es darum, Kritik in einer Zeit neu zu denken, in der „die Subversion der Ordnung ein wesentlicher Teil ihrer Optimierung geworden ist“ (ebd., 139).

(2) Zum anderen ist der Kritik*begriff* mit einem Bildungsbegriff verstrickt, dem es um Emanzipation, Aufklärung und Autonomie geht. „Die Distanz oder die Distanzierung kann in der Tat als Basisbewegung der Kritik betrachtet werden. Sie gehört in den Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft auch immer zur Bildung und führt in der kritischen Erziehungswissenschaft zur Emanzipation, das heißt zur Unabhängigkeit von historisch-gesellschaftlichen Beschränkungen und zur Befreiung von undurchschauten Machtverhältnissen. Kritik-Bildung-Emanzipation gehören in diesem diskursiven Horizont zusammen“ (ebd., 124). Kritik besitzt in diesem Sinn durchaus Potential für relativ freie Subjekte, wohl wissend, dass sie in sichtbare und unsichtbare Mechanismen eingebunden sind. In einer derartigen Betrachtungsweise kann kritische Erziehungswissenschaft zum Nachzeichnen und Aufweisen von Praktiken, aber auch von Sprüngen und Brüchen des Subjekts dienen.

3.2 Kritikfähigkeit als Kompetenz?

Bei einer Bestimmung über die klassischen Dimensionen Fach-, Methoden-, Sozial-, und Selbstkompetenz wird sichtbar, dass Kritikfähigkeit sich nicht einfach einer der Dimensionen zuordnen lässt, sondern vielmehr eine Art Konglomerat aus unterschiedlichen Bereichen darstellt. Zur Kritikfähigkeit gehört sicherlich die soziale Dimension (Kritik annehmen, taktvolles Äußern von Kritik) (BMBF 2013). In personaler Hinsicht ist die Fähigkeit zum analytischen Denken, „zum kritischen Vernunftgebrauch, einschließlich des Willens und der Fähigkeit, handelnd Konsequenzen zu ziehen“ (Heymann 2006, 7) angezeigt. Je nach Kontext und je nach Situation kann Kritikfähigkeit einen methodischen Anteil haben (richtig Zuhören, Fragen stellen, Denken anregen, Argumente und Scheinargumente erkennen). In jedem Fall aber bedarf es eines Wissens, vor dem überhaupt Kritik erkannt, angenommen oder selbst formuliert werden kann, das heißt es auch fachliche Anteile beihaltet. Daneben beinhaltet es auch, logische von scheinlogischen Argumenten unterscheiden zu können, taktische

Tricks oder Fehlschlüsse aufzudecken oder den eigenen Standpunkt inhaltlich überzeugend darzulegen (Lerch 2018). Und schließlich liegt im Moment der Reflexion sowie der Selbstreflexion das Moment der personalen Kompetenz verborgen. Folgt man diesen Annahmen, dann wird deutlich, dass „Kritikfähigkeit als eine Verbindung intellektueller [fachlicher], personaler [, methodischer; S. L.] und sozialer Kompetenzen und Haltungen aufzufassen“ (Heymann 2006, 7) ist.

> „Es geht darum, die eigene Vernunft kritisch zu gebrauchen, mit anderen Worten […]: Tatsachenbehauptungen, Schlussfolgerungen und Werturteile nicht einfach hinzunehmen, sondern sie – ungeachtet des Autoritätsanspruchs, mit dem sie vertreten werden – zu hinterfragen, sie auf mögliche Widersprüche, Unstimmigkeiten und Unvereinbarkeiten zu untersuchen und dabei der eigenen Urteilsfähigkeit zu vertrauen.“ (Ebd.)

Von einer solchen Bestimmung ausgehend ist noch keine Entscheidung darüber getroffen, ob die Fähigkeit nun eher beruflich oder eher gesellschaftlich nützlich ist, sie könnte als Fähigkeit eigenständigen Denkens an emanzipatorische und aufklärerische Bildungsgehalte anknüpfen. Gerade hier liegt ein zentraler Mehrwert von Kritik und Kritikfähigkeit gegenüber dem Kompetenzdenken: Kritik geht es um Denken, Hinterfragen, Aufdecken, vor allem darum, „diese momentane Unmöglichkeit von Praxis aufzudecken“ (Marini 2008, 70; Holzer 2011, 44 f.). Kritik lässt sich eben kaum vereinnahmen und im Jargon der Kompetenzlogik verwertbar und passgenau gestalten, wenngleich das freilich auch in politischen Papieren (u. a. DQR) oder Studienordnungen passiert und dort versucht wird, Kritik als marktrelevante Größe einzuordnen, sie einzuebnen. Aber was heißt es dann im Anschluss, wenn Kritik gerade im Studium zu fördern ist?

4 Kritikfähigkeit fördern? – Paradoxien auf der Spur

Das Subjekt formt sich „in der kritischen Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Gegenständen und Wissensbereichen, in Diskussionen, eventuell auch im Streit mit anderen“ (Heymann 2006, 8). Durch eine gedankliche und tätige Auseinandersetzung kommt es zu einer Schärfung der eigenen Urteilskraft. Diese wird auch durch das Kennenlernen, Akzeptieren oder (begründete) Ablehnen von Meinungen und Standpunkten gefördert. Als ein mögliches Fördern solcher für Diskussionen und Streitgespräche geforderten Kompetenzen sind Seminare wie „Argumentieren lernen“, „Lektürewerkstätten“ oder „Gesprächskreise“ denkbar. Dadurch können Teilnehmende ihre Fähigkeiten im bewussten Gebrauch der eigenen Sprache, in Reflexionsfähigkeit und in Autonomie weiten. Dies kann durch genaues Zuhören und Mitdenken oder durch eigene Beiträge, vielleicht in einem offenen Diskursraum, geschehen. Dabei kann der/die Einzelne lernen, Kritik anzunehmen und zu äußern oder auch die Unterscheidung von konstruktiver und dekonstruktiver Kritik kennenlernen. Eine reine Förderung von Kritik ohne Auseinandersetzung mit Anderen, ohne Arbeit an Material, an Inhalten usw. erscheint unmöglich. Über solche Formate *und* Inhalte kann eine kritische Grundhaltung angeregt werden; es können neue Deutungsweisen und

Perspektiven „auf sich und die Welt“ (Hafeneger 2014, 17) unterstützt werden. Die Förderung von Kritikfähigkeit bewegt sich stets zwischen jener Kritik zur Selbstbefreiung und zum eigenständigen Denken und jener Kritikfähigkeit, die nachher auch in anderen Kontexten, in der Berufswelt, anzuwenden ist, wohl wissend, dass sie eben in diesem Kontinuum liegt. Das heißt, im eigentlichen Sinn soll Kritik ja gerade zur Befreiung, zur Selbstbestimmung dienen, sie wird aber teilweise dann durch die Schablone der Kompetenz zu vereinnahmen versucht. Die Figur der Kritik *dreht sich um* (Masschelein 2003, 131; Bröckling 2007): Worum es damit also auch, und etwas überspitzt formuliert, geht, ist Kritik, welche nicht befreit, nicht aufmuckt, sondern zum Gehorsam unter den Mechanismen des Marktes verhilft. Das ist in der Schule, in der Universität und im Berufsleben ähnlich. Das selbstdenkende, sich, Andere und die Verhältnisse kritisierende Subjekt scheint ein Relikt vergangener Zeiten wie vergangener Diskussionen zu sein. Und wenn es als Begriff doch auftaucht, wie beispielsweise in Modulhandbüchern, dann soll damit zum Ausdruck gebracht werden, dass Kritik als (berufliche) Kompetenz erwünscht wird, die dann aber weniger als Widerständigkeit des Subjekts gemeint wird, sondern vielmehr als Anpassung an die Anforderungen des Marktes besprochen wird.

5 Zusammenfassende Bestimmungen von Kritikfähigkeit

Kritikfähigkeit kann also entweder als beruflich nützlich oder alltäglich gewinnbringend bestimmt werden, manchmal aber auch ohne eine Funktion, einen Zweck bestehen. Je nach Kontext ergeben sich auch Ausformungen eines möglichen didaktischen Settings, sofern es überhaupt möglich erscheint, solch eine Kompetenz angemessen zu fördern. Denn Kritikfähigkeit ist weder eine Kompetenz, die man einfach erwerben kann (siehe auch initiative Verantwortung), noch eine, die man dann stets besitzt (oder eben nicht). Ähnlich wie eine Reihe von anderen Kompetenzen, insbesondere personalen Kompetenzen, ist sie eine Fähigkeit, die sich immer wieder durch Üben einstellt. Das Subjekt übt sich „in der kritischen Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Gegenständen und Wissensbereichen, in Diskussionen, eventuell auch im Streit mit anderen“ (Heymann 2006, 8). Eine Förderung von Kritik ohne Auseinandersetzung mit Anderen, ohne Arbeit am Material, ohne Diskussion usw. erscheint unmöglich: „Kritik ist eine geistige Arbeit, die getan werden muss. Ohne kritische Praxis existiert keine Kritik, ohne Kritiker keine kritische Praxis“ (Brieler 2016, 3).

Freilich kann sie aber zu einem gewissen Grad gefördert werden. Insgesamt lassen sich heuristisch, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, folgende Kontextualisierungen von Kritikfähigkeit identifizieren, die bisweilen auch auf Widersprüchlichkeiten oder Mehrdeutigkeiten verweisen:

- *Kritik und Kontext:* Eine Bestimmung von Kritikfähigkeit kann über das Spannungsmoment von Wort und Kontext erfolgen. Ein Wort ist nie isoliert, sondern immer von einem Kontext umgeben. Insbesondere bei „Kritikfähigkeit“ wird das deutlich, wenn z. B. an den betrieblichen Kontext (Boltanski & Chiapello 2006[1999], 68) gedacht wird.

- *Ziel:* Kritik bedeutet in Anbetracht und Anerkennung der eigenen Person, der Abhängigkeiten und Machtverhältnisse „in der Konsequenz der Anerkennung eigener Integration wesentlich Selbstkritik“ (Messerschmidt 2014, 68). Sie kann auf die Selbstbestimmung des Menschen verweisen, aber auch zu ökonomischer Verwertbarkeit dienen.
- *Umdrehung:* Durch den unternehmerischen Zugriff entfernt sich Kritik von dem, was sie eigentlich beabsichtigt; auch das Hinterfragen wird vereinnahmt (Masschelein 2003, 131). Kritik wird nicht länger gegenüber einem System formuliert, sondern das System selbst bedient sich der Kritik.
- *Hinausweisen:* Indem ein Subjekt über den zu kritisierenden Gegenstand oder Zustand reflektiert und gegebenenfalls in die Welt handelnd eingreift, kommt es zu einem Bildungsprozess. Kritik fördert in diesem Sinne Selbst- und Weltverstehen (Hafeneger 2014, 15) und weist über den zu kritisierenden Aspekt, eventuell sogar in utopischer Weise, hinaus.

6 Ausblick als Appell

Damit komme ich zum Ende und möchte mit einem Appell an die Erwachsenenbildung als hoffentlich auch kritische Wissenschaft schließen. Der Aufruf richtet sich an die Disziplin und die in ihr Tätigen, gegen einen vorbehaltlosen und unkritischen Gebrauch ihrer Begriffe, unter anderem von Lebenslangem Lernen und Kompetenz, widerständig zu bleiben. Bereits mit einer kritischen Auseinandersetzung zur Vielfalt und Widersprüchlichkeit ihrer Begriffe kann sie nämlich einen Beitrag zum Selbstverständnis und zur Professionalität der Erwachsenenbildung leisten. Sie kann gegenüber den Mächten der Außenwelt und den Anforderungen von Gesellschaft, Politik und Arbeitsmarkt widerständig bleiben und das Pädagogische wahren. Das heißt, indem sie die Anforderungen zwar aufnimmt, aber kritisch sein und bleiben wird, kann sie gegenüber der Vereinnahmung als Zuliefererdisziplin für Ökonomie oder Politik relativ eigenständig bleiben.

Literatur

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2013). *Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Struktur – Zuordnungen – Verfahren – Zuständigkeiten*. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/130823_Handbuch_mit_nicht-barrierefreier_Anlage_MAM.pdf

Boltanski, L. & Chiapello, E. (2006[1999]). *Der neue Geist des Kapitalismus*. Konstanz: UVK.

Brieler, U. (2016). Bruderschaft der Kritik: Adorno und Foucault. In U. Bittlingmayer, A. Demirovic & T. Freytag (Hrsg.). *Handbuch Kritische Theorie*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12707-7_14-1

Bröckling, U. (2007). *Das unternehmerische Selbst. Soziologie* einer Subjektivierungsform. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Hafeneger, B. (2014). Aufklärung, Kritik und Handlungsfähigkeit. Bausteine des lebenslangen Lernens. *Sozial extra*, H. 5, 14–19.

Heid, H. (1999). *Konstitutionsbedingungen legitimer Kritik und deren erziehungspraktische Bedeutung. Festvortrag von Herrn Dr. Helmut Heid (Universität Regensburg) aus Anlaß der Emeritierung von Herrn Prof. Dr. Adolf Kell am 5. Februar 1999 (Siegener Universitätsreden)*. Universität-Gesamthochschule Siegen: Rektor der Universität.

Heymann, H. (2006). Kritikfähigkeit. *Pädagogik, 59*(5), 6–9.

Holzer, D. (2011). Negative Kritik. Zur Notwendigkeit pessimistischer Reflexion. In D. Holzer, B. Schröttner & A. Sprung (Hrsg.). *Reflexionen und Perspektiven der Weiterbildungsforschung*. Münster/New York: Waxmann, 39–52.

Lerch, S. (2010). *Lebenslanges Lernen aus subjektwissenschaftlicher Perspektive*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Lerch, S. (2018). Kritikfähigkeit in der Erwachsenenbildung. *Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends,* H. 3, 22–25.

Marini, U. (2008). *Die kritische Theorie Theodor W. Adornos. Grundlinien zum Verständnis und Herausforderungen für die Pädagogik*. Saarbrücken: VDM.

Masschelein, J. (2003). Trivialisierung von Kritik. Kritische Erziehungswissenschaft weiterdenken. *Zeitschrift für Pädagogik,* 49 (46. Beiheft), 124–141.

Messerschmidt, A. (2014). Bildung und Forschung im falschen Leben – Kritik an der Universität. In H. Bierbaum, C. Bünger, Y. Kehren & U. Klingovsky (Hrsg.). *Kritik – Bildung – Forschung. Pädagogische Orientierungen in widersprüchlichen Verhältnissen*. Opladen/Berlin: Budrich, 57–71.

Ritsert, J. (2018). Grundbegriff Kritik. In U. Bittlingmayer, A. Demirovic & T. Freytag (Hrsg.). *Handbuch Kritische Theorie*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12707-7_76-1

Sünker, H. (2020). Bildungstheorie als Gesellschaftskritik. Voraussetzungen und Perspektiven. In D. Stederoth, D. Novkovic & W. Thole (Hrsg.). *Die Befähigung des Menschen zum Menschen. Heinz-Joachim Heydorns kritische Bildungstheorie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 25–60.

Die Ordnung der Disziplin. Zur Rekonstruktion des Selbstverständnisses der Erwachsenenbildungswissenschaft[1]

Hannah Rosenberg

Wie funktioniert die Disziplin Erwachsenenbildung? Und wie konstituiert sie ihren Gegenstand? Die 2015 unter dem Titel *Erwachsenenbildung als Diskurs. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion* (Rosenberg 2015) im transcript-Verlag erschienene Studie rekonstruiert die Herstellung von Erwachsenenbildung im binnendisziplinären Diskurs über vier Dekaden (1971–2011), indem die bislang eher unabhängig voneinander existierenden Perspektiven der Wissenschaftsforschung auf der einen und der Diskursforschung auf der anderen Seite systematisch miteinander verschränkt werden. So wird gezeigt, wie durch Leerstellen und Wiederholungen Identitätsprobleme und Blockaden der Disziplin entstehen konnten; zugleich verweist die Studie auf Potenziale und damit auf Perspektiven für die weitere Reflexion und Entwicklung der Erwachsenenbildungswissenschaft. Im Rahmen der *Werkstatt Kritische Bildungstheorie* möchte ich die Anlage der Untersuchung, relevante Ergebnisse sowie Anschlüsse an die Studie vor- und zur Diskussion stellen.

Ich beginne mit einer Einführung in den Ausgangspunkt der Studie und stelle dann die forschungsleitenden Fragestellungen vor. In einem nächsten Schritt gehe ich auf die theoretische Rahmung der Untersuchung ein, bevor ich die Forschungsperspektive kurz skizziere und einige methodische Überlegungen anschließe. Schließlich werden zentrale Befunde der empirischen Rekonstruktion vorgestellt und der Beitrag mit einer Reflexion über die Anlage der Studie und die Reichweite der Ergebnisse sowie einem Ausblick abgeschlossen.

1 Ausgangspunkt und Fragestellung

Im Fokus der Studie steht die Erwachsenenbildungswissenschaft bzw. die wissenschaftliche Disziplin Erwachsenenbildung, verstanden als eine Teildisziplin der Erziehungswissenschaft. Ausgangspunkt der Untersuchung ist die Beobachtung, dass es eine andauernde Auseinandersetzung um das disziplinäre Selbstverständnis der Erwachsenenbildung gibt. Seit der Konstituierung der Erwachsenenbildungswissenschaft Ende der 1960er-, Anfang der 1970er-Jahre an bundesdeutschen Hochschulen wurden die disziplinäre Ausrichtung der Erwachsenenbildung und ihre Positionie-

1 Dieser Vortrag wurde auf der 7. *Werkstatt* (20.06.–22.06.2016) am 20.06.2016 gehalten.

rung im Feld der Wissenschaften immer wieder problematisiert. Insbesondere in der ersten Zeit der Disziplinierung der Erwachsenenbildung als Wissenschaft wurde die Frage nach ihrer Autonomie sowie ihrem disziplinären Selbstverständnis beständig zum Thema gemacht und verschiedene „Anstrengungen der ‚Selbstdisziplinierung'" (Friedenthal-Haase 1990, 24) unternommen. „Ihr Status als eigenständige Wissenschaftsdisziplin wird [heute jedoch; H. R.] längst nicht mehr angezweifelt" (Arnold u. a. 2001, 7) – es scheint, als habe die Erwachsenenbildung im Verlaufe ihrer Disziplingenese einen disziplinären Normalisierungsprozess durchlaufen.

Die These, *dass* ein solcher Normalisierungsprozess stattgefunden habe, sagt aber noch nichts darüber aus, *wie* die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung – im Zeitverlauf möglicherweise unterschiedlich – ihren Gegenstands- und Objektbereich konstituiert und damit ihr disziplinäres Selbstverständnis fasst. Im Rahmen meiner Studie wird daher folgende Frage in den Blick genommen: *Wie wird Erwachsenenbildung im binnendisziplinären Sprechen bzw. Schreiben konstituiert und welcher Gegenstand des Wissens wird dabei hervorgebracht?*

Innerhalb der Erziehungswissenschaft bzw. der Erwachsenenbildung widmeten sich die relativ wenigen empirischen Studien zur Wissenschaftsforschung bislang eher Themenkonjunkturen bzw. der Entwicklung der Fachdiskussion. Allerdings fehlen solche Arbeiten, die Aussagen darüber enthalten, *wie* disziplinär akzeptierte *Wahrheit* kontextualisiert wird, welche Strukturen und Regeln dieser zugrunde liegen – und die damit einen Beitrag zum „kritischen Sinnverstehen" (Zeuner 2005a, 476) der Funktionsweisen und Mechanismen einer wissenschaftlichen Disziplin leisten. Eine solcherart ausgerichtete Untersuchung erlaubt es also, Einsichten in das Funktionieren einer wissenschaftlichen Disziplin zu gewinnen, um so nicht nur mögliche Identitätsprobleme und Blockaden zu diagnostizieren, sondern auch Potenziale herauszustellen und dadurch Perspektiven für die weitere Reflexion und Entwicklung der Erwachsenenbildungswissenschaft zu erlangen.

2 Theoretische Rahmung

Die Untersuchung lässt sich mithin zweifach im erziehungswissenschaftlichen Diskurs verorten: zum einen in der erziehungswissenschaftlichen bzw. erwachsenenpädagogischen Wissenschaftsforschung, zum anderen im Feld der sozialwissenschaftlichen Diskursforschung. Aus der Feststellung der Unterrepräsentanz an Studien, die Einsichten bieten, „*wie* sich eine Wissenschaft ins Element des Wissens einreiht und funktioniert" (Foucault 1981[1969], 263; Hervorh. d. Verf.), leitet sich die der Untersuchung zugrundeliegende Forderung ab, die bisher vornehmlich inhaltsanalytisch ausgerichtete Wissenschaftsforschung durch eine diskursanalytische Perspektive zu erweitern. Beide Perspektiven werden im Rahmen der Studie als Ansatz einer *diskursanalytischen Wissenschaftsforschung* systematisch miteinander verschränkt.

Das der Studie zugrundeliegende Diskursverständnis basiert auf Michel Foucaults Diskurstheorie. Diskurse lassen sich demnach grob als das (zumeist) sprach-

lich produzierte Wissen über Welt beschreiben bzw. als soziale Praktiken, die sich der Sprache als symbolischer Form im Ringen um gesellschaftliche Deutungshoheit bedienen und bestimmten (Sagbarkeits-)Regeln und Strukturen folgen. Das bedeutet, in Diskursen verbinden sich Macht und Wissen konstitutiv miteinander. Leitend für die Anlage der Arbeit ist die Annahme der sprachförmigen Konstitution von Welt – also auch von Wissenschaft bzw. disziplinärem Wissen. Das heißt, wissenschaftliches bzw. als wissenschaftlich deklariertes Wissen über Erwachsenenbildung existiert nicht an sich, sondern wird in sozialen Prozessen erst diskursiv erzeugt.

In diesem Sinne sind wissenschaftliche Disziplinen – und hier nehme ich Bezug auf Bourdieu (1998[1997]) – als Felder bzw. als relativ autonome Sozialsysteme zu charakterisieren, auf denen Kämpfe um Deutungshoheit über den Gegenstand bzw. über solche Fragen, über die eine Disziplin sich definiert, stattfinden. Wissenschaft kann mithin als eine Form sozialer Praxis und die Produktion wissenschaftlicher Erkenntnis als Ergebnis sozialer bzw. diskursiver (Aushandlungs-)Prozesse verstanden werden.

3 Forschungsperspektive und methodische Überlegungen

Es folgen einige Worte zur Forschungsperspektive und zu methodischen Überlegungen: Mit dem Programm der Wissenssoziologischen Diskursanalyse unterbreitet Keller (2011a/2011b) einen Vorschlag zur methodischen Handhabbarmachung von Diskursen, an welchem sich die Studie orientiert.

Nach Foucault sind Diskurse als Praktiken zu behandeln, die „systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen“ (Foucault 1981[1969], 74). Demgemäß können Diskurse nicht einfach beschrieben werden, sondern werden in bzw. mit der analytischen Arbeit erst konstruiert. Insofern ist die Abgrenzung eines als wissenschaftlich bzw. disziplinär bezeichneten Diskurses um Erwachsenenbildung zunächst als vorläufig anzusehen. Aus forschungspragmatischen Gründen ist es jedoch notwendig, von einer diskursiven Einheit des Untersuchungsfeldes auszugehen und dementsprechend unumgänglich, die Suche nach Analysematerial nicht nur zeitlich, sondern auch räumlich zu begrenzen.

In das der empirischen Analyse der Studie zugrunde liegende Datenkorpus wurden solche Dokumente, verstanden als „Selbstverständigungstexte“, aufgenommen, die – so die Erwartung – Auskunft geben über *grundlegende* disziplinäre Verständigungsprozesse. Ausgewählt wurden dementsprechend folgende Dokumente: *Erstens* Einführungsbücher in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung, *zweitens* (erwachsenen-)pädagogische Nachschlagewerke und *drittens* die schriftlichen Dokumentationen der Jahrestagungen der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.

Während die Artikel der Nachschlagewerke in ihrer Gesamtheit gesichtet wurden, bezog sich die Analyse der Dokumentationen und der Einführungsbücher auf

deren Einleitungen bzw. Vorworte, die in Anlehnung an Knorr-Cetina als „Orte der Relevanz-Inszenierung“ (Knorr-Cetina 1984, 207) betrachtet werden.[2]

Der Untersuchungszeitraum setzt im Jahr 1971 mit der zunehmenden Institutionalisierung der Erwachsenenbildung und ihrer Wissenschaft an und endet 40 Jahre später. Mit der Rekonstruktion des Diskurses über die Spanne von vier Dekaden ist die Erwartung verbunden, im Zeitverlauf möglicherweise divergierende, gleichbleibende oder wiederkehrende Muster der Disziplinkonstitution ausmachen und miteinander vergleichen zu können.

4 Zentrale empirische Befunde

Damit komme ich zu den empirischen Befunden der Untersuchung: Das Sprechen über Erwachsenenbildung ist – sowohl auf der Ebene der Wissensinhalte als auch auf der Ebene der Sagbarkeitsregeln – als relativ konstant zu bezeichnen. Dies möchte ich mit einem Einblick in das Datenmaterial exemplarisch illustrieren.

Über den gesamten Untersuchungszeitraum wird Erwachsenenbildung als vielschichtiges und komplexes Phänomen beschrieben, als Erkenntnis- *und* Handlungsproblem. Das, was jeweils unter Erwachsenenbildung verstanden wird, sei zum einen von zeitlichen Faktoren, zum anderen von der jeweiligen Perspektive abhängig, womit keine allgemeinen Aussagen möglich seien. Damit wird Erwachsenenbildung als Sammelbegriff für unterschiedliche Phänomene konstituiert, eher als Idee denn als feststehende Begriffsdefinition. Ein Zitat soll dies verdeutlichen:

> „Von einem Buch mit dem Titel ‚Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung‘ kann man Verschiedenes erwarten. Dies hängt vor allem damit zusammen, daß der Begriff ‚Erwachsenenbildung/Weiterbildung‘ uneindeutig ist. Drei inhaltlich zum Teil sich überschneidende Verwendungen lassen sich unterscheiden. Mit ‚Erwachsenenbildung/Weiterbildung‘ wird einmal die *Wissenschaft* vom (institutionalisierten) Lernen Erwachsener bezeichnet, dann die entsprechende *soziale Realität*, in deren Mittelpunkt das Praxisfeld für Erwachsenenbildner liegt, und schließlich das darauf bezogene universitäre *Studium*. [...] Möglicherweise kennzeichnet es – im Unterschied etwa zur Schule und Schulpädagogik – die Realität, auf die mit dem Begriff ‚Erwachsenenbildung/Weiterbildung‘ verwiesen wird, gerade, daß sie vielschichtig ist und verschiedene Sichten integriert. ‚Erwachsenenbildung/Weiterbildung‘ wäre insofern mehr eine auslegungsbedürftige Chiffre für diese Realität als (schon) ein klar definierter Begriff.“ (Kade u. a. 1999, 9 f.)

Ungeachtet der Feststellung der Vielfalt und Komplexität des Begriffs „Erwachsenenbildung“ wird der Blick i. d. R. auf die erwachsenenpädagogische *Bildungspraxis* gerichtet und Erwachsenenbildung zunächst meist auf das institutionalisierte und pädagogisch arrangierte Lehren und Lernen Erwachsener reduziert, womit der Blick auf die Systembildung des Quartärbereichs des Bildungswesens gerichtet wird. Dazu wiederum ein Zitat: „*Erwachsenenbildung*, Sammel-Bz. für die in organisiert-institutionel-

2 Vgl. auch Truschkat (2008, 95), die wiederum auf Lüders & Meuser (1997) verweist.

len Formen unternommenen Bemühungen, den Selbstenfaltungsprozeß des erwachsenen Menschen über Schule und Hochschule hinaus zu aktivieren“ (Herder Lexikon Pädagogik 1976, 57).

Für die Systembildung scheint die Begründung der Notwendigkeit von Erwachsenenbildung, also der Ausweis ihrer Berechtigung als gleichwertiger Teil des Bildungswesens, unter anderem für ihre Finanzierung und damit ihre Bestandssicherung, eine wichtige Rolle zu spielen. Hier gibt es verschiedene Argumentationsstränge, die die Notwendigkeit von Erwachsenenbildung pädagogisch, gesellschaftspolitisch oder ökonomisch begründen. Auf den Punkt bringen lässt sich die Liste der Vorzüge der Erwachsenenbildung unter Bezugnahme auf ein bildungspolitisches Gutachten – etwas überspitzt – wie folgt:

> „‚Erwachsenenbildung ist [...] mehr als ein Recht; sie ist ein Schlüssel zum 21. Jahrhundert. Sie ist sowohl eine Folge aktiver Bürgerbeteiligung als auch Voraussetzung für eine umfassende Teilhabe an der Gesellschaft. Sie ist ein wirkungsvolles Konzept zur Förderung einer ökologisch tragfähigen Entwicklung, zur Förderung von Demokratie, Gerechtigkeit und Gleichberechtigung sowie zur Förderung der wissenschaftlichen, sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung‘.“ (Faulstich 1999, 7)[3]

Spätestens seit den 1990er-Jahren wird eine Ausweitung und Entgrenzung der möglichen Orte und Formen des Erwachsenenlernens thematisiert, die eine Reduktion auf das institutionalisierte Lehren und Lernen verstärkt schwierig erscheinen lässt und den Fokus auf unterschiedliche Lern- und Bildungspraxen ausweitet. Wenngleich die Reduktion auf das organisierte Lehren und Lernen bzw. die Institutionenfixierung mitunter als problematisch markiert wird, wird sie doch über den gesamten Untersuchungszeitraum immer wieder dazu bemüht, Erwachsenenbildung – zumindest in Form einer Arbeitsdefinition – einzugrenzen. Ein weiteres Zitat soll dies belegen:

> „Zwar hat sich mittlerweile – zum Beispiel in Abschlußarbeiten und Prüfungsgesprächen – eingebürgert, Weiterbildung – nach der Definition des Deutschen Bildungsrates von 1970 – als Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluß einer unterschiedlich ausgedehnten Ausbildungsphase und in der Regel nach einer Erwerbs- oder Familientätigkeit zu bezeichnen. Allerdings muß sofort mitgedacht werden, daß die Bereichsgrenzen keineswegs trennscharf gezogen werden können, wenn man z. B. arbeitsplatznahe Aktivitäten, den Einbezug der Medien, Familientätigkeiten oder gewerkschaftliche und kirchliche Veranstaltungen in den Blick nimmt. Es gibt so etwas wie eine Unabgeschlossenheit und ‚Grenzenlosigkeit‘ der Weiterbildung, aus der weitreichende Probleme beim Versuch, den Gegenstand zu klären, resultieren.“ (Faulstich 1996., 7 f.)

Erwachsenenbildung – ob als institutionell-organisiertes Lehren und Lernen in Bildungseinrichtungen oder als informelles Lernen über den Lebensverlauf verstanden – sei damit eine Aufgabe sowohl für die lernenden Individuen als auch für die im Bereich der Erwachsenenbildung Tätigen. Erwachsenenbildung wird damit zum einen

3 Faulstich nimmt hier Bezug auf die *5. Internationale Konferenz über Erwachsenenbildung* der UNESCO bzw. auf die *Hamburger Deklaration zum Lernen im Erwachsenenalter* vom 18.07.1997.

als Hilfe zur Lebensbewältigung und zum anderen als ein Handlungsfeld zur Unterstützung von individuellen Lernprozessen beschrieben. Dieses Handlungsfeld theoretisch wie empirisch zu reflektieren, sei die Aufgabe der Erwachsenenbildungswissenschaft. Sie liefere den künftig im Feld der Erwachsenenbildung Tätigen das wissenschaftlich fundierte Rüstzeug für ihre professionell-pädagogische Arbeit. Dabei wird deutlich herausgestellt, dass die Wissenschaft sich an der Weiterbildungspraxis zu orientieren habe: „In der Weiterbildungswissenschaft besteht weitgehend einhellig der Anspruch, Theorieentwicklung und empirische Forschung an den Fragestellungen der Praxis zu orientieren und damit einen Beitrag zur Gestaltung von praxisrelevanten Konzepten zu liefern“ (Iller 2009, 244).

Schließlich tritt ein weiteres Diskussionsfeld deutlich zutage, nämlich die Frage nach der Zuständigkeit und Ausrichtung der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. Die unklare Definition des Begriffsverständnisses und das Selbstverständnis der Erwachsenenbildung als Handlungswissenschaft manifestieren sich in einer unklaren Bestimmung der Disziplin und ihrer Aufgaben sowie einem kontinuierlichen Selbstvergewisserungs- und Legitimierungsprozess. Es folgt ein letztes Zitat:

> „Es scheint, dass die Frage der Legitimation unserer Wissenschaft in regelmäßigen Abständen thematisiert werden muss. Ob dies zur Selbstvergewisserung nach innen oder zur Legitimation nach außen geschieht, ist abhängig von Zeitgeist, gesellschaftlichen, bildungs- und forschungspolitischen Konstellationen sowie der aktuellen Befindlichkeit der Erwachsenenbildungswissenschaft.“ (Zeuner 2005b, 7)

Bis auf einige wenige Veränderungen – etwa die Ausweitung des Verständnisses von Erwachsenenbildung als institutionell-organisiertem Lehren und Lernen zu einem sehr weiten Begriffsverständnis oder auch eine stärkere Betonung des wirtschaftlichen Nutzens von Erwachsenenbildung – lässt sich konstatieren, dass dieselben Themen immer wieder und auch in ähnlicher Weise über einen Zeitraum von 40 Jahren aufgegriffen und diskutiert werden. Die anfängliche Erwartung einer mehr oder minder signifikanten Veränderung der Art des Sprechens über Erwachsenenbildung hat sich empirisch weitgehend *nicht* nachweisen lassen. Ein Ergebnis, das – insbesondere vor dem Hintergrund des relativ langen Untersuchungszeitraumes von vier Dekaden – erstaunt. Im Folgenden werden die Befunde der empirischen Analyse in Form von vier Thesen verdichtet präsentiert:

These 1: Die Gegenstandskonstitution der Erwachsenenbildungswissenschaft ist als problematisch zu kennzeichnen und führt zu Schwierigkeiten in der Selbstpositionierung der Disziplin.

These 2: Es gelingt der Erwachsenenbildungswissenschaft nicht, eine klare Identität auszubilden, was in der Notwendigkeit einer beständigen Selbstvergewisserung resultiert.

These 3: Die starke Außenorientierung der Erwachsenenbildungswissenschaft verweist auf eine geringe Autonomie der Disziplin.

These 4: Der Diskurs der Erwachsenenbildungswissenschaft ist wenig heterogen und kann als zirkulär charakterisiert werden.

Bezogen auf die Frage nach der Gegenstandskonstitution der Erwachsenenbildungswissenschaft lässt sich damit resümieren: Die Erwachsenenbildungswissenschaft konstituiert ihren Gegenstand so, dass sie sich selbst im Weg steht.

5 Reflexion und Ausblick

Abschließend möchte ich noch auf einige Überlegungen zum spezifischen Erkenntnisgewinn der Studie eingehen und mit einem Ausblick schließen. Die Studie versteht sich als eine notwendige Problematisierung der Erwachsenenbildungswissenschaft – aus einer ganz spezifischen Perspektive. Daran anknüpfend ließe sich fragen, inwiefern die erzielten Ergebnisse sich auch auf andere Bestandteile des wissenschaftlichen Diskurses der Erwachsenenbildung übertragen ließen bzw. inwiefern alternative Zugänge, beispielsweise die Analyse von Fachzeitschriften, die erzielten Einsichten verändern würden. Zum anderen drängt sich die Frage nach einer umfassenderen Verortung der Untersuchung in die Disziplingeschichte der Erziehungswissenschaft und damit die Frage nach der Übertragbarkeit der Ergebnisse auf die Erziehungswissenschaft im Allgemeinen bzw. auf andere teildisziplinäre Bereiche auf.

Anschließend an die Ergebnisse der Studie stellt sich – jenseits der Tatsache, dass die Erwachsenenbildungswissenschaft sich im Laufe ihres relativ kurzen Bestehens vielfältig etabliert hat und auch als forschungsintensive Disziplin zu bezeichnen ist – folgende Frage: *Wie will sich die Disziplin Erwachsenenbildung künftig im Spannungsfeld von Wissenschaft, Praxis und Politik verorten, welchem Verständnis von Erwachsenenbildung will sie folgen und wie formuliert und behauptet sie – auch gegenüber Erwartungen und Anforderungen von außen – ihre Eigenständigkeit?*

Dazu scheint eine grundsätzliche Reflexion über das eigene Selbstverständnis – also darüber, was die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung sein und leisten kann, aber auch darüber, was sie *nicht* sein und leisten kann bzw. will – unerlässlich. Dafür wäre es meines Erachtens angebracht, sich mehr auf die *inhaltliche* Diskussion ihres Gegenstandsbereichs als auf die Zurschaustellung ihrer Selbstzweifel einerseits und ihrer Relevanz und Förderungswürdigkeit andererseits zu fokussieren. So ergeht aus den eigenen Reihen von Zeit zu Zeit der Appell, sich selbst ernst zu nehmen, die übertriebene Selbstkritik abzulegen sowie Relevanz mehr aus sich selbst heraus zu entfalten – also eine machtvollere Position im eigenen Diskurs einzunehmen. Damit wiederum liefe die Disziplin, die – das hat die Studie gezeigt – sehr auf äußeren Zuspruch angewiesen zu sein scheint, nicht länger Gefahr, sich zum „Erfüllungsgehilfen von Ideen Dritter“ (Gieseke 2013, 12) zu machen, sich für alle Probleme und Fragen

der Welt gleichermaßen zuständig zu erklären. Das würde – mit Wiltrud Gieseke (ebd.) gesprochen – der Wirksamkeit und Sichtbarkeit der Erwachsenenbildungswissenschaft keinen Abbruch tun, sondern käme ihrer wissenschaftlichen Glaubwürdigkeit – im Gegenteil – vielmehr zugute.

Literatur

Arnold, R., Nolda, S. & Nuissl, E. (2001). Vorwort. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.). *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 7–8.

Bourdieu, P. (1998[1997]). *Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes*. Konstanz: UVK Universitätsverlag.

Faulstich, P. (1996). Qualifizierung des Personals in der Erwachsenenbildung. In: K. Derichs-Kunstmann, C. Schiersmann & R. Tippelt (Hrsg.). *Qualifizierung des Personals in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 1995 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (Beiheft zum Report). Frankfurt/M.: DIE, 7–13.

Faulstich, P. (1999). Politik, Disziplin und Profession in der Erwachsenenbildung. In K. Derichs-Kunstmann, P. Faulstich & J. Wittpoth (Hrsg.). *Politik, Disziplin und Profession in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 1998 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (Beiheft zum Report). Frankfurt/M.: DIE, 7–8.

Foucault, M. (1981[1969]). *Archäologie des Wissens*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Friedenthal-Haase, M. (1990). Erwachsenenbildung als Problemfeld einer anwendungsorientierten Integrationswissenschaft. In Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (Hrsg.). *Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft. Berichte • Materialien • Planungshilfen*. Frankfurt/M.: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, 21–27.

Gieseke, W. (2013). Lebenslanges Lernen. Erwachsenenbildung/Weiterbildung sichtbar und wirksam zwischen Forschungsmöglichkeiten und Bildungspolitik? In H. von Felden, C. Hof & S. Schmidt-Lauff (Hrsg.). *Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Praxis. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 27.–29. September 2012 am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE)*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2_21.

Herder Lexikon Pädagogik (1976). Mit rund 1500 Stichwörtern sowie über 220 Abbildungen und Tabellen. Freiburg u. a.: Herder, 57–58 (ohne Autorangabe).

Iller, C. (2009). Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hrsg.). *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Weinheim u. a. : Beltz, 233–247.

Kade, J., Nittel, D. & Seitter, W. (1999). Eine Einführung in die Einführung – oder: Was erfährt man in diesem Buch? In J. Kade, D. Nittel & W. Seitter (unter Mitarbeit von B. Egloff). *Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Stuttgart: Kohlhammer, 9–14.

Keller, R. (2011a). *Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Keller, R. (2011b). *Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Knorr-Cetina, K. (1984). *Die Fabrikation von Erkenntnis. Zur Anthropologie der Naturwissenschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Lüders, C. & Meuser, M. (1997). Deutungsmusteranalyse. In R. Hitzler & A. Honer (Hrsg.). *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung*. Opladen: Leske+Budrich, 57–79.

Rosenberg, H. (2015). *Erwachsenenbildung als Diskurs. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion*. Bielefeld: transcript.

Truschkat, I. (2008). *Kompetenzdiskurs und Bewerbungsgespräche. Eine Dispositivanalyse (neuer) Rationalitäten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Zeuner, C. (2005a). Historische Orientierung der Erwachsenenbildungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik, 51*(4), 465–479.

Zeuner, C. (2005b). Einführung in die Tagung. In B. Dewe, G. Wiesner & C. Zeuner (Hrsg.). *Theoretische Grundlagen und Perspektiven der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 2004 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Bielefeld: W. Bertelsmann, 7–10.

Öffnung zum Politischen. Zielgruppenkonstitution als Element politischer Erwachsenenbildung[1]

Malte Ebner von Eschenbach

1 Gesellschaftsstruktureller Wandel in der Politischen Erwachsenenbildung

Die Teilnahme an Veranstaltungen der *organisierten* Politischen Bildung bewegt sich nicht nur gegenwärtig auf einem geringen Niveau (Zeuner 2010, 308; Bremer & Trumann 2017). Reflexartige Diagnosen zum Ausbleiben von Teilnahmen an Angeboten *organisierter* Politischer Erwachsenenbildung verweisen in diesem Zuge oftmals auf Entpolitisierung und Politikverdrossenheit bei potenziellen Teilnehmern und Teilnehmerinnen, deuten deren Absenz überwiegend als Desinteresse und erwägen diese Abwesenheit weniger als mögliches begründetes Schweigen, als stille Infragestellung oder radikale Ablehnung der angebotenen Veranstaltungsinhalte oder -formate. In diesen, auch als „Krise der Politischen Bildung" oder „Politikverdrossheit" bezeichneten, Diagnosen offenbaren sich häufig von Anbieterseite politischer Erwachsenenbildung eingespielte Muster der Abwehr, auch die eigene Ausrichtung einer kritischen Selbstreflexion zu unterziehen. Vielmehr werden die bekannten Routinen geplanter Angebote politischer Erwachsenenbildung verteidigt und vor Kontingenz zu schützen versucht. In dieser Hinsicht wird die Dominanz und die Bezeichnungs- und Zuschreibungsmacht *organisierter politischer Erwachsenenbildung* sichtbar, die ihren konstitutiven Charakter für die gegenwärtige Situation tilgt und verdeckt und die Verantwortung für die Absenz bei den Angeboten dafür allein auf die vermeintlich betreffenden Einzelpersonen oder Kollektive überträgt (Bremer 2010a).

Diese Situation sowie die von Anbieterseite machtförmig ausgehende Adressierung und Hervorbringung vermeintlicher politikverdrossener Gruppen, die nach vorausgehender Bedarfs*bestimmung* identifiziert werden, (und dann nicht zu den Veranstaltungen erscheinen), sind nicht die einzigen Herausforderungen im gegenwärtigen Nachdenken über Politische Erwachsenenbildung. Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Transformationsprozesse verschärft sich die skizzierte Ausgangslage für die Erwachsenenbildung, wenn sie sich der Frage widmet, „(w)ie aus einem pädagogisch antizipierten Bildungsadressaten der intendierte, nun aber auch leibhaftig anwesende Teilnehmer" (Schäffter 2014a, 11) werden kann.

1 Dieser Vortrag wurde auf der 8. *Werkstatt* (10.07.–12.07.2017) am 11.07.2017 gehalten. Der Beitrag ist leicht überarbeitet.

Gesellschaftsstrukturelle Transformationsprozesse setzen Dynamiken frei, die zu Bedeutungsverlusten von bislang Vertrautem führen können, ohne dass dies zwangsläufig als Indiz möglicher Kurskorrekturen in der Programm- und Angebotsplanung in der *organisierten Politischen Erwachsenenbildung* hinreichend zur Kenntnis genommen wird. Die unzureichende Sensibilität auf der Angebotsseite Politischer Erwachsenenbildung für gesellschaftliche Bedeutungsverschiebungen mündet darin, dass diese aufscheinenden Phänomene unversehens in bekannte Abläufe und Vorgehensweisen integriert, inkludiert oder gänzlich ignoriert werden (Schäffter & Ebner von Eschenbach 2015). Mit anderen Worten: Die im Rahmen gesellschaftlicher Transformationsprozesse auftretende Alterität (Ungewohntes, Unbekanntes, Unbegriffenes, Fremdes) wird vor dem etablierten dominanten Paradigma unter bekanntem Vokabular unbeirrt zugerichtet. Diese Form epistemischer Gewalt (Spivak 2007) verdeutlicht die Spannung zwischen sich verändernder Sozialstruktur und noch nicht hinreichend weiterentwickelter Semantik. Die konstitutive Nachträglichkeit der Semantik führt dazu, dass in gesellschaftsstruktureller „Metamorphose“ (Beck 2017) Neuartiges gleichzeitig neben Etabliertem freigesetzt wird, dies jedoch noch nicht in einer neuen, sondern in der aktuell verfügbaren Semantik aufgegriffen und somit an bekannten Deutungen rückgebunden wird (ebd., 47 ff. u. 81 f.). In diesem Sinne wäre es aber verfehlt darauf zu hoffen, auf eine normativ *positive* Semantik zu stoßen. Vielmehr muss konstatiert werden, dass das je gewählte Vokabular als kontingent verstanden werden muss und damit permanent offen und verhandlungsfähig bleibt.

Das Phänomen des Bedeutungswandels lässt sich auch in der sogenannten *organisierten Politischen Erwachsenenbildung* konstatieren. Die Situation der als zu gering eingestuften Teilnahmen an Veranstaltungen politischer Erwachsenenbildung führt weniger zu einem ausführlichen Nachdenken darüber, die bisherige Angebotspraktiken und ihre Formate zu thematisieren und unter einer sich verändernden gesellschaftlichen Anforderung neu aufzusetzen. Vor einem sich wandelnden *kontingenten Grund* historischer Bedingungen der Möglichkeit (Marchart 2013) scheint die Figuration der Angebote unangetastet zu bleiben oder nur unzureichend nachjustiert zu werden. In diesem Sinne könnte in Anschluss an Foucault (1978, 119 f.) von einem Dispositiv ausgegangen werden, also von einer historisch spezifischen gesellschaftlichen Formation des Sag- und Denkbaren, das das Politische im gesellschaftsstrukturellen Wandel beinahe unsichtbar werden lässt. Beck weist darauf hin, dass die fehlende Sensibilität für gesellschaftsstrukturelle Verwandlungsprozesse geradezu sichtbar wird an gesellschaftlichen Institutionen, da diese seiner Einschätzung nach versagen, „selbst wenn sie ihre Aufgaben vollauf erfüllen“ (Beck 2017, 47)[2]. Diese paradoxe Situation des gleichzeitigen „Funktionieren[s] *und* Versagen[s] der Institutionen“ (ebd., 104) rührt daher, dass mit alten Mitteln auf das (neu oder anders) Aufkommende reagiert wird. Die Anstrengungen, die in die Aufrechterhaltung etablierter

2 „Die *institutionelle Metamorphose* […] betrifft die Verwandlung unseres In-der-Welt-Seins. Es geht um die Paradoxie, dass funktionierende Institutionen versagen: Durch die Metamorphose tut sich angesichts globaler Risiken eine tiefe Kluft zwischen Erwartungen und Problemempfinden einerseits und den Möglichkeiten bestehender Institutionen andererseits auf. Innerhalb des alten Bezugsrahmens mögen die Institutionen reibungslos funktionieren. Doch gemessen an dem neuen versagen sie“ (Beck 2017, 104).

Vorgehensweisen vonseiten der anbietenden Institutionalformen politischer Erwachsenenbildung einfließen, erschweren es zusätzlich, wahrnehmungsfähig für die aufscheinende Potentialität – bei allen Risiken der Vereinnahmung[3] – zu sein, die sich Politischer Erwachsenenbildung gerade auch in Umbruchsituationen bieten. In diesem Sinne erscheint es beinahe so, als würde die organisierte Politische Erwachsenenbildung gewissermaßen ihrem eigenen Bedeutungsverlust zuarbeiten, wenn weiterhin daran festgehalten wird, die eigenen Vorannahmen und deren konstitutiven Charakter, z. B. zur Relevanz des Politischen und dessen programm- und angebotsplanerischen Konsequenzen, nicht infrage zu stellen. Vor allem diejenigen Perspektiven, die aus anbieterzentrierter und weiterbildungspolitischer Sicht auf Politische Erwachsenenbildung blicken, scheinen in hohem Maße dem Risiko ausgesetzt zu sein, unempfindlich für gesellschaftsstrukturelle Wandlungsprozesse zu sein. Ihre Außenperspektive auf das Feld politischer Bildungsarbeit tritt häufig als eine machtvolle Variante der Objektivierung in der Feststellung von Bedarfen und auch Trends hervor, die ihren Objektivierungsprozess indes latent hält. Wenngleich eine solche externe Sicht ihre Einschätzung und Beurteilung auf sozialstrukturelle Daten und Analysen stützt, erweckt der ermittelte Bildungsbedarf spezifischer Gruppen vielmehr den Eindruck einer machtvollen Zuschreibungs- und Nostrifizierungspraktik (Bremer 2010b). Dies tritt besonders dann hervor, wenn die administrativ-standardisierten Akquise- und Bewerbungsstrategien noch von einer essentialistischen Bestimmung antizipierter Zielgruppen mit vorab gesetzten Zielen ausgehen und letztlich darüber Nicht-Teilnahmen erzeugen. Pädagogische „Lernzumutungen" erweisen sich hierdurch als selbsterzeugtes Lernhindernis (Schäffter 2000). Der Ansatz eines von einer Außenperspektive aus ermittelten Bildungsbedarfs, der dadurch charakterisiert ist, vermeintliche Mängel den anvisierten essentialisierten Zielgruppen zu attestieren, eine Defizitperspektive einzunehmen und zugleich fremdgesetzte Lernzumutungen zu entwerfen, steht somit in einem deutlichen Kontrast zu einer emanzipatorisch ausgerichteten Politischen Erwachsenenbildung (Holzer 2010).

Insofern organisierte Politische (Erwachsenen-)Bildung eine (ideologie-)kritische und emanzipatorische Ausrichtung einzuschlagen beabsichtigt (Bünger 2016), in der differente Positionen in einem lern- und bildungsförderlichen Widerstreit aufgegriffen und aktualisiert werden können (Koller 1999), kommt sie nicht umhin, ihre Wahrnehmungsfähigkeit für die vielfältigen Zukünfte gesellschaftlicher Umbruchsituationen zu erhöhen und sich in die Lage zu versetzen, die aufscheinenden Erkenntnis- und Entwicklungsprozesse reflexiv zu erschließen und suchbewegend zu begleiten (Ebner von Eschenbach & Schäffter 2016). Es gilt daher die Optik organisierter Politischer Erwachsenenbildung dahin gehend zu schärfen für die gegenwärtig unzähligen autonomen alltagsnahen Formen des Politischen und sie im Horizont gesellschaftlicher Transformationsprozesse anzuerkennen und pädagogisch zu fördern. In diesem Sinne würde in der Politischen Erwachsenenbildung bereits eine hohe Dynamik

3 Gesellschaftliche Umbruchsituationen führen auch immer Schattenseiten im Schlepptau und lassen Symptomverwertungsstrategien sowie Instrumentalisierungen auch als Praktiken der Regierung manifest werden (vgl. exempl. zum Lebenslangen Lernen Kossack 2013).

und Potenzialität erkennbar, wenn allein nur das Offensichtliche der gegenwärtigen öffentlichen Versammlungen als erwachsenenpädagogisch relevant wahrgenommen würde[4]. Vielerorts seien bereits Bestrebungen erkennbar, die sich gezielt dem Politischen zuwenden, weshalb Bremer und Trumann von einer „Neubelebung" (Bremer & Trumann 2017, 84) in der Politischen Erwachsenenbildung sprechen. Allerdings fehle bislang die notwendige diskursive Aufmerksamkeit (ebd.).[5]

2 Das Politische – Ein Zugang für Politische Erwachsenenbildung

Die systematische Unterscheidung zwischen „dier Politik" *(la politique, politics)* und „das Politische" *(le politique, the political)* kann gerade unter demokratie- und anerkennungstheoretischen Aspekten für die Politische Erwachsenenbildung von Interesse sein. Die als „politische Differenz" (u. a. Bröckling & Feustel 2010) bezeichnete Unterscheidung wird in unterschiedlichen Verwendungsweisen und Kontexten mobilisiert und verweist auf ein „Reflexivwerden des Denkens, das seine eigene politische Verfasstheit betrachtet" (Bedorf 2010, 14). In diesem Sinne steht der Begriff „das Politische" für die Thematisierung der Konstitution gesellschaftlicher Zusammenhänge, für die Reflexion auf die „präempirischen Konstitutiva" (Sandkühler 1990, 224) der Hervorbringung und Etablierung sozialer Ordnung. Im Gegensatz dazu adressiert der Begriff „die Politik" die Auseinandersetzung mit politischen Institutionen, ihren prozeduralen Strukturen und jeweiligen Anwendungsfeldern. So konstatiert beispielsweise Nuissl für die Politische Erwachsenenbildung, dass die „‚enge', auf das politische System begrenzte Definition politischer Bildung – als Angebots- und Programmteil – auch ihr Problem [ist]" (Nuissl 2004, 218), weil sie sich „damit vom Alltagsleben und den Interessen weit entfernt" (ebd.). H. Siebert weist daraufhin, dass es schwierig ist, „politische Bildung (thematisch) einzugrenzen [...], wo doch fast alle Bereiche der Lebenswelt eine politische Dimension haben" (Siebert 2004, 252), denn, so Siebert weiter, „Politisches Lernen findet nicht nur dort statt, wo politische Bildung ‚draufsteht'" (ebd.). Demgemäß wäre es verfehlt, wenn *das Politische* als substanzialistische Verdinglichung aufgefasst werden würde. Im Gegensatz zum Funktionssystem der *Politik,* das über formalisierte Verfahren Prozesse kollektiver Willensbildung organisiert, umfasst *das Politische* die Dimension einer lebensweltlich konstitutiven Gestaltung von Kontextbedingungen auf einer basalen Ebene. Wenngleich auf diese Bedeutung *des Politischen* in der Politischen Erwachsenenbildung in jüngerer Vergangenheit wie-

4 Butler verweist darauf, dass öffentlichen Versammlungen auf etwas deuten, „das über das Gesagte hinausgeht" (Butler 2016, 16), und dies sei „eine gemeinsame körperliche Inszenierung, eine plurale Form der Performativität" (ebd.). In diesem Horizont erscheinen öffentliche Versammlungen auch für Politische Bildungsarbeit mit Erwachsenen konzeptionell relevant, wird dort doch kollektives Handeln als „eine verkörperte Form des Infragestellens der [...] mächtigen Dimensionen herrschender Vorstellungen des Politischen [...]" (ebd., 17) erkennbar und damit ein Möglichkeitsraum für suchbewegende Artikulationen.

5 Vergangene Formen der Zuwendung zum Politischen in der Politischen Erwachsenenbildung sind beispielsweise bei Borinski (1954) oder Beer (1978) anzutreffen.

der verwiesen wird (u. a. Schäffter 2006; Bremer 2007; Trumann 2013; Faulstich 2016), so scheint dies auf die Privilegierung der Perspektive *der Politik* kaum Einfluss zu nehmen.

Ausgehend von Bedorfs (2010, 16–32) Systematisierungsvorschlag zur politischen Differenz enthält das normative Modell des Politischen von Hannah Arendt vielversprechende Hinweise für die Politische Erwachsenenbildung. In *Vita activa* schreibt Arendt: „Politisch sein, in einer Polis zu leben, das hieß, daß alle Angelegenheiten vermittels der Worte, die überzeugen können, geregelt werden und nicht durch Zwang oder Gewalt“ (Arendt 2005[1960], 36 f.). In ähnlicher Form schreibt sie in *Was ist Politik?*, der „Sinn des Politischen [...] ist, daß Menschen in Freiheit, jenseits von Gewalt, Zwang und Herrschaft, miteinander verkehren, [...] alle Angelegenheiten durch das Miteinander-Reden und das gegenseitige Sich-Überzeugen regelten“ (Arendt 2007[1993], 39). Das Politische steht bei Arendt demnach nicht für die Sphäre, in der „es um Machtinteressen geht und in dem Herrschaftsmechanismen sich durchsetzen“ (Jaeggi 2008, 8). Vielmehr optiert Arendt für ein politisches Handeln, das die Möglichkeit vorhält, Gegebenes zu hinterfragen und neu bzw. alternativ ordnen zu können, Anfänge und Maßstäbe neu setzen zu können. Jaeggi fasst zusammen, dass damit das Politische bei Arendt „weniger die Sphäre des Ausgleichs der Verschiedenheiten [ist], sondern vielmehr der Ort ihrer Entstehung, oder genauer: der Ort, an dem diese zur Darstellung gelangen und sich dadurch erst konstituieren können. Und es ist die *agonale Sphäre* eines Wettstreits, in der sich die immer wieder erneuernde radikale Verschiedenartigkeit der Personen ausdrückt“ (ebd., 11).

Eine Möglichkeit des Zugangs zum Politischen lässt sich dadurch realisieren, dass „die Aufgaben, Ziele, Inhalte etc. politischer Bildungsarbeit aus den lebensweltlichen politischen Praxen der Menschen“ (Bremer & Trumann 2017, 91) im Rahmen eines „koproduktiven Wertschöpfungsprozesses“ (Schäffter 2014b) generiert werden. Im Kontrast zu einer verkürzten und engen zielvorwegnehmenden Auffassung Politischer Erwachsenenbildung mit ihrer Orientierung am politischen System eröffnet die Hinwendung zum Politischen die Bedingung der Möglichkeit, die im gesellschaftsstrukturellen Wandel aufscheinende Pluralität, Alterität und Latenz pädagogisch zu fokussieren. Die unbestimmten neuartigen und nicht vorweggenommenen Zukünfte können durch Einrichtungen der Politischen Erwachsenenbildung begleitet werden, sofern sie Fähigkeiten zur Begleitung zielgenerierender Suchbewegungen und die Bereitschaft, sich auf das Politische einzulassen, entfalten können. Das hat zur Folge, sich von der einseitigen „Vermittlung eines wahren ‚Kerns von Politik‘“ (Bremer & Trumann 2017, 85) zu verabschieden, gerade weil es den nicht gibt (ebd.). Die Schwierigkeit für die Anbieterseite Politischer Erwachsenenbildung besteht an dieser Stelle daher darin, dass im gesellschaftsstrukturellen Bedeutungswandel Neuartiges, z. B. das Aufkommen politischer, sozialer oder kultureller Initiativen, im Horizont des Etablierten aufscheint, aber in diesem Paradigma noch nicht manifest werden kann. Ein Wechsel der Optik von *Politik* zum *Politischen* wird jedoch nicht herbeigeführt, wenn weiterhin über Trendanalysen versucht wird, Neuartiges aufzuspüren und dies innovativ zu verarbeiten. Solange weiterhin von der Außenperspektive der Anbieterseite

fokussiert wird, bleibt das Risiko bestehen, dass dem Neuartigen und Anderen unverzüglich die vertrauten Semantiken eingeschrieben werden, um das Noch-Nicht-Bezeichnete durch Eindeutigkeit unter Kontrolle bringen zu können. Die bis dato unentscheidbare Schwebesituation aufkommender noch nicht manifestierter Bedeutung verführt auf Anbieterseite Politischer Erwachsenenbildung dazu, auf die bewährten Erfahrungsmuster zu setzen, statt die in Erscheinung tretende Alterität offenzuhalten und in einen konstitutiven Suchbewegungsprozess mit einzusteigen.

3 Zielgruppenarbeit als Zugang zum Politischen

Vor dem Hintergrund gesellschaftsstrukturellen Wandels und einhergehender Kontingenzzunahme (Holzinger 2007), besteht das Risiko, dass bei der Erschließung von Zielen Politischer Erwachsenenbildung vorschnell die gesellschaftliche Unbestimmt- und Ungewissheit vonseiten bildungspolitischer Akteurinnen und Akteure als Aufforderung verstanden wird, einen normativ gewünschten Status Quo für das Praxisfeld Politischer Erwachsenenbildung zu setzen. Die dann von Anbieterseite attestierte vermeintlich fehlende Orientierung in gesellschaftsstrukturellen Umbruchsituationen wird als Mangel des Praxisfeldes gedeutet und auf der Ebene der politischen Entscheider_innen als hinreichende Legitimation verstanden, Schwerpunkte und Ziele Politischer Bildungsarbeit vorgeben zu können (und zu müssen), wodurch Suchbewegungs- und Zielpräzisierungsprozesse von Noch-Unbegriffenem bereits im Ansatz ihrer potenziellen Entwicklung unterbunden werden. Widerständigkeit gegenüber den gesetzten vorweggenommenen Schwerpunkten und Zielen, die sich auch durch ausbleibende Teilnahmen zeigen, werden in diesem Horizont kaum Beachtung geschenkt (Holzer 2004). Vielmehr haben bekannte Zuschreibungsnarrative wie „Bildungsferne“, „Politikferne“, „Politikverdrossene“ oder „Politikabstinente“ als Defizitdiagnosen Konjunktur.

Gesellschaftsstruktureller Bedeutungswandel stellt jedoch nicht nur Gegebenes zur Disposition und produziert erhöhte Instabilität, sondern eröffnet zugleich Gestaltungsoptionen, die durch die Einrichtungen Politischer Erwachsenenbildung aktualisiert werden können. Die jeweiligen Institutionalformen wären durchaus in der Lage, die Latenz und die noch unbegriffene Vielfalt gesellschaftlichen Strukturwandels, die im Kontext des Politischen Gestalt gewinnt, zu verarbeiten, sofern die Planenden eine verengte Perspektive auf *Politik* relativieren und sich dem *Politischen* zu öffnen vermögen.

Um die Potentialität gesellschaftsstrukturellen Wandels tiefgreifender ausschöpfen zu können, benötigen die Institutionalformen der politischen Erwachsenenbildung ein ausdifferenziertes Sensorium, um die noch unbegriffenen und nicht vorweggenommenen Zukünfte des Politischen im Lichte von Lern- und Bildungsprozessen zur Artikulation verhelfen zu können. Es ist daher nicht nur notwendig, um dem Politischen in seinen vielfältigen Ausprägungen und Formen gerecht zu werden, sich den verkürzten Defizitperspektiven und deren Objektivierungscharakter in der

Politischen Erwachsenenbildung entgegenzustellen. Es erscheint vielmehr Voraussetzung zu sein, „ein althergebrachtes Verständnis von Politik und politischer Bildung ‚gegen den Strich' zu bürsten" (Bremer & Trumann 2017, 88). Aber dazu müssen die sich eröffnenden Horizonte des Politischen engagiert von den Institutionalformen der Politischen Erwachsenenbildung erschlossen werden, sonst bleiben diese *nur* potentiell.

In dieser Hinsicht setzte die organisierte Politische Erwachsenenbildung auf Strategien zur Ausdifferenzierung der Bestimmung von Zielgruppen, die die Bedeutung der Teilnehmer_innen und deren *Weisen der Welterzeugung* (Goodman 1990[1978]) in den Mittelpunkt zu stellen vermochten: Lebensweltorientierung, Subjektorientierung, Alltagsorientierung oder Adressatenorientierung sind einige Beispiele dafür. Darüber hinaus stellen milieu- und habitustheoretische Ansätze weitere Entwicklungsstufen dar, der Vielfalt des Politischen in der Erwachsenenbildung gerecht zu werden (Bremer 2007).

In Anschluss an diese Entwicklung stellt sich jedoch die Frage, ob im gegenwärtigen gesellschaftsstrukturellen Wandel diese bisherigen Formen von Zielgruppenarbeit hinreichend sind. Neben den bisherigen Ansätzen und Konzepten wäre zu bedenken, ob nicht ein *relational* fundiertes generatives Erschließen von Zielgruppen, wie es Ortfried Schäffter seit einiger Zeit in der Fortentwicklung seiner Zielgruppenansätze aus den 1980er-Jahren vorschlägt, einen Schritt darstellt, der der Bedeutung des Politischen stärkere Aufmerksamkeit schenkt.

Mit der Konzeptualisierung einer relationalen Zielgruppenentwicklung selbstbestimmter Zielgruppen, so wie es Schäffter (u. a. 1981/2014a/2014b) mit seinen Überlegungen zur Zielgruppenarbeit aufgegriffen und weiterentwickelt hat, werden Zugangswege hinein in einen zivilgesellschaftlich gefassten Raum des Politischen erkennbar. Schäffter reaktiviert ein auf Demokratisierung ausgerichtetes politisches Verständnis von Zielgruppenarbeit, das sich bereits in den 1970er-Jahren in der Erwachsenenpädagogik artikuliert hatte (Degen-Zelaszny 1974). Demgemäß begreift er Zielgruppenarbeit auch nicht als rein mikrodidaktische Planungskategorie in Weiterbildungseinrichtungen, sondern als „Handlungsprinzip politischer Bildung" (Schäffter 2014a, 30) und greift damit auf die Überlegungen seines „akademischen Vaters" Fritz Borinski (1954) zurück.

4 „Relationale Zielgruppenkonstitution" in Anschluss an Ortfried Schäffter

Für die Einschätzung Peter Faulstichs, dass sich „innovative Methoden und Formate" (Faulstich 2012, 9) dem Bedeutungsschwund der Politischen Erwachsenenbildung entgegenstellen, bietet der konzeptionelle Ansatz Schäffters zur relationalen Konstitution von Zielgruppen ein beinahe paradigmatisches Musterbeispiel an. Zur Konkretisierung der bisherigen Überlegungen soll dieses in seinen Eckpunkten vorgestellt werden (ausführlich Schäffter 2014a). In seiner Beschäftigung mit Zielgruppenarbeit

setzt Schäffters Kritik bei substanzialistisch argumentierenden Ansätzen an, die Zielgruppen – ganz gleich in welcher Form – vorab an zugeschriebenen Eigenschaften zu bestimmen beabsichtigen. Derartige Vorbestimmungen von Zielgruppen hatten zwar in historischer Perspektive hohe Verdienste und waren notwendig gewesen, das Nachdenken über Zielgruppenarbeit überhaupt erst zu entwickeln (Bremer 2007). Die unterschiedlichen Ausdifferenzierungen, die hierfür bis heute in der Politischen Erwachsenenbildung verwendet werden, zeugen von deren Wirksamkeit. Vor dem Hintergrund eines transformatorischen Gesellschaftswandels sowie inspiriert durch die relationsphilosophischen Arbeiten Julius Jakob Schaafs (zentral 1966) erscheint ein substanzialistischer Zugriff auf Zielgruppen jedoch legitimationsbedürftig geworden zu sein, wenn die Vielfalt des Politischen umfänglich eingeholt werden will.

Aus relationstheoretischer Perspektive konstatiert Schäffter daher:

> „So wichtig […] die Passungsfähigkeit von Weiterbildungsangeboten an das Bildungsverständnis und den Lernhabitus eines sozialen Milieus auch sein mag und daher fraglos seine didaktische Berücksichtigung finden sollte, so erscheint […] die Einseitigkeit und der letztlich nicht zu verleugnende Zuschreibungscharakter bei einer milieutheoretisch basierten Zielgruppenorientierung als einseitige Perspektivität. Paradoxerweise entpuppt sich die aus kommerziellem Interesse heraus betriebene unkritische Anpassung an den vermuteten Lernhabitus einer Gruppe von Bildungskonsumenten als stereotypisierende Zuschreibung, in der ein strategisch instrumentalisierendes Beziehungsverhältnis mit diskriminierenden Zügen mitschwingt.“ (Schäffter 2014a, 52)

In diesem Deutungshorizont geht es nach Schäffter nicht mehr darum, über externe Bedarfsermittlungen und verobjektivierten Bedarfszuschreibungen nach den geeigneten Angeboten Politischer Erwachsenenbildung zu suchen und darüber erneut homogene Zielgruppen zu *erfassen*. Stattdessen stellt sich die Entwicklungsaufgabe seites der Institutionalformen Politischer Erwachsenenbildung, die Konstitution von Zielgruppen als internen dialogischen Kontaktprozess zu modellieren, in dem überhaupt erst eine *mögliche* Gruppe in Erscheinung treten kann, die ihre Bedürfnisse anschließend aus einer Binnenperspektive heraus klären können. In diesem Klärungsprozess vermag sich überhaupt erst eine Gruppe zu konstituieren (s. a. Hirschauer 2014).

Im Gegensatz zu einem substanzialistischen Verständnis von Zielgruppenarbeit offeriert Schäffters Konzept einer relationalen Zielgruppenbestimmung eine Perspektive auf die Entwicklung von Angebotsformaten im Rahmen einer *zielgenerierenden Suchbewegung* auf einer tiefer gelegten kategorialen Ebene. Diese Auffassung impliziert, dass im Blickfeld des Politischen eine Vielzahl potenzieller Zielgruppen von Angeboten Politischer Bildung existieren, die jedoch so lange latent bleiben, wie sie weiterhin noch von einer Außenperspektive taxiert werden. Die potenziell sich konstituierenden Zielgruppen stehen zwar bereit für pädagogisch motivierte Anlässe ihrer Aktualisierung durch institutionelle Kontaktaufnahme; dies allerdings erst, wenn diese Anlässe aus einer Binnenperspektive koproduktiv aus der Latenz gehoben werden und nicht vorab – auch wenn sie wohlwollend gemeint seien – seitens der Anbieter als Bedarfzuschreibung übergestülpt werden. Derartige Aktualisierungsbestre-

bungen im Kontext dialogischer Zielgruppenansprache gilt es in der Politischen Erwachsenenbildung zu professionalisieren. Hierfür wird – wie bereits zu Beginn des Zielgruppendiskurses in der deutschsprachigen Erwachsenenbildung – von Schäffter auf die Kategorie der Lebenslage zurückgegriffen (Amann 1983). Sie bildet gewissermaßen eine planungsstrategische Scharnierstelle zwischen einer „pädagogischen Dienstleistung" und der lebensweltlichen „Nutzerseite" (Schäffter 2014b). Verzichtet wird auf eine kurzschlüssige Zuschreibung von objektivierbarem Bedarf und die bisher übliche externe Bedarfsorientierung wird ersetzt durch eine gemeinsame Klärung der aktuellen Lebenslage, die eine Adressatengruppe gemein hat. Die Konstitution einer Zielgruppe bezieht hierdurch ihre Entwicklungsdynamik aus einer solidarisch und anerkennungstheoretisch begründeten Analyse einer bisher noch unbegriffenen Lebenslage, aus deren Reflexion nun persönlich bedeutsame und situationsspezifische Entwicklungsziele und konkrete Lernanlässe aus der Binnensicht einer sich artikulierenden Zielgruppe thematisierbar werden.

Ihren genuin politischen Charakter erhält eine biographisch transitorische (und daher riskante und prekäre) Lebenslage somit dadurch, dass sie nicht mehr als wohlfahrtsökonomische Unterscheidung zugeschrieben, sondern *politisch* als lebensweltliche Handlungsdimension gefasst wird, die nach einer selbstbestimmten Deutung und Ausgestaltung aus der Binnensicht der betroffenen Gruppe verlangt. Orientiert an diesem Ziel ergibt sich eine tiefgreifende Korrektur der bislang üblichen anbieterzentrierten hin zu einer nutzerorientierten dialogischen Planungspraxis. Die Kategorie der Lebenslage übernimmt hierbei die Funktion einer Interdependenzunterbrechung im Kontaktprozess zwischen einer anbietenden Einrichtung der Politischen Bildung und einer sich dabei erst herausbildenden Zielgruppe im Sinne einer sich selbst bestimmenden Lerngruppe. Schäffter weist darauf hin, dass die Bedeutung einer Lebenslage ausschließlich selbstreflexiv aus der Binnenperspektive einer betroffenen Akteursposition heraus klärbar sei und dass die Konstitution und Formulierung expliziter Schwerpunkte und Ziele erst das Ergebnis eines tentativ angelegten Klärungsprozesses sein könne, in dem das zunächst implizite Wissen durch reflexive Bearbeitung zu explizitem Wissen ausformuliert werden würde. Das Entscheidende für diesen reflexiv angelegten Prozess der Klärung und Präzisierung ist, dass die Ziele nicht gesetzt, sondern innerhalb des Handlungskontextes des Praxisfeldes gehoben werden. Damit entwickeln sie sich aus den alltäglichen Lebenszusammenhängen der Beteiligten und stellen die notwendige Voraussetzung für nachfolgende Angebotsentwicklungen dar. Ein solches dialogisches Kontaktverfahren unterbindet grundsätzlich die Zielvorwegnahme aus einer externen Position, die bisher ihre Überzeugungen ins Praxisfeld zu integrieren oder zu implementieren versuchte. Nur wenn ein derartig externer Vor- und Übergriff unterbleibt, lässt sich von einem Prozess der zielgenerierenden Suchbewegung im Kontext einer sich entwickelnden Bildungspraxis sprechen.

5 Relationale Zielgruppenarbeit als Element Politischer Erwachsenenbildung im gesellschaftsstrukturellen Wandel

Die Öffnung zum Politischen über relationale Zielgruppenarbeit greift einerseits auf die Wurzeln emanzipatorisch ausgerichteter Politischer Erwachsenenbildung im Sinne eines *Weges zum Mitbürge*r (Borinski 1954) zurück und bietet andererseits eine Möglichkeit, gegenwärtigen gesellschaftsstrukturellen Wandel in seiner Unbestimmt- und Ungewissheit im Sinne einer offenen Zukunft produktiv zu bearbeiten. Wenn der Arendt-Rezeption von Jaeggi zugestimmt werden kann, dann birgt die Hinwendung zum Politischen ein welterschließendes Moment, denn die „ereignissetzende und innovative Kraft des Politischen schafft nicht nur etwas Neues innerhalb der gegebenen Ordnung, es sprengt oder unterbricht diese, bricht das gegebene Weltverständnis auf und lässt sie uns mit neuen Augen sehen" (Jaeggi 2008, 35). Wie Frost herausstellt, „[setzt] Verantwortung für demokratisches Leben nicht bei der Politik im engeren Sinne an. [...] Das Politische als den für die unendliche Gestaltung menschlicher Seinsfülle geschaffenen Raum anzusehen, ist bereits mit Kants Idee des Weltbürgertums und Humboldts Gedanken einer sich in unabsehbarer Vielfalt verwirklichenden Menschheit angelegt" (Frost 2012, 10). Vor dem bislang skizzierten Hintergrund fällt der Politischen Erwachsenenbildung dementsprechend eine bedeutsame Rolle für Demokratisierungs- und Bildungsprozesse zu, denn sie ist in der Lage, gesellschaftsstrukturelle Transformationsprozesse reflexiv über Zielgruppenarbeit aufzugreifen und zu begleiten. Mit der Konzeption der dialogischen Konstituierung von Zielgruppen verfügt die Politische Erwachsenenbildung über einen Zugang zum Politischen, der nicht schematisch verkürzt, sondern paradigmatisch zu verstehen ist.

Um die Anschlussfähigkeit der organisierten Politischen Erwachsenenbildung an *das Politische* erhöhen zu können, erweist sich die Förderung intermediärer Strukturen (Ebner von Eschenbach 2014), die als Schnittstelle zwischen den *organisierten* bzw. auch *institutionalisierten* und den *nicht-organisierten* bzw. *nicht-institutionalisierten* Akteurinnen und Akteure fungieren können, als ein geeigneter Weg. In diesem Zusammenhang können bestehende institutionalisierte Strukturen aufsuchende Bildungsarbeit (Bremer u. a. 2015) mobilisieren, die an Bildungsarbeit im Kontext von „‚Community-development'-Strategien" (Zeuner 2010, 312) anschließt. In diesem Horizont gelangen die Alltagserfahrungen, die Interessen und Deutungen der Betroffenen in den Blick und bilden die konstitutive Voraussetzung für koproduktive Wertschöpfungsprozesse. Schäffter verweist hier auf die vielfältigen Anschlussmöglichkeiten, die Zielgruppenarbeit eröffnet, wobei er neben Empowerment Solidarität betont:

> „Der Prozess einer gesellschaftspolitischen Wertschöpfung, der durch ‚Zielgruppenarbeit' mit gesellschaftlichen Minoritäten strukturell ermöglich werden soll, bezieht sich auf einen transformativen Übergang von der Erfahrung gesellschaftlicher Ohnmacht auf der Ebene ‚individueller Subjektivität' hin zu einem sich über solidarisches Handeln herausbildenden und politisch gezielt festigenden ‚gesellschaftlichen Subjekts'. Das entscheidende Medium für einen derartigen Prozess struktureller Transformation bildet hierbei

> die solidarische Aktion, die sich nicht mehr als Artikulation und Durchsetzung individueller Bedürfnisse und partikularer Interessen versteht, sondern sich an einem übergreifenden gesamtgesellschaftlichen Leitbild orientiert.“ (Schäffter 2014a, 48)

Die in diesen Suchbewegungen eingelagerte emanzipatorische Potentialität interaktiver Wertschöpfungsprozesse kann von der Politischen Erwachsenenbildung als utopisches Moment gesellschaftlicher „Gegensteuerung“ (Tietgens 1986) verstanden und aktualisiert werden, sofern sie sich dem Politischen auf der Ebene einer gemeinsam zu gestaltendenden transitorischen Lebenslage öffnet.

Literatur

Amann, A. (1983). *Lebenslage und Sozialarbeit. Elemente zu einer Soziologie von Hilfe und Kontrolle*. Berlin: Duncker & Humblot.

Arendt, H. (2005[1960]). *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. München: Piper.

Arendt, H. (2007[1993]). *Was ist Politik? Fragmente aus dem Nachlaß*. München: Piper.

Beck, U. (2017). *Die Metamorphose der Welt*. Berlin: Suhrkamp.

Bedorf, T. (2010). Das Politische und die Politik – Konturen einer Differenz. In T. Bedorf & K. Röttgers (Hrsg.). *Das Politische und die Politik*. Berlin: Suhrkamp, 13–37.

Beer, W. (1978). *Lernen im Widerstand. Politisches Lernen und politische Sozialisation in Bürgerinitiativen*. Hamburg: Association.

Borinski, F. (1954). *Der Weg zum Mitbürger. Die politische Aufgabe der freien Erwachsenenbildung in Deutschland*. Düsseldorf/Köln: Eugen Diedrichs.

Bremer, H. (2007). *Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur Analyse von sozialer Selektivität und Chancengleichheit in pädagogischen Handlungsfeldern am Beispiel der Erwachsenenbildung*. Weinheim: Beltz Juventa.

Bremer, H. (2010a). Zugänge zur politischen Erwachsenenbildung. Milieupräferenzen und Mechanismen der Selektivität. *Hessische Blätter für Volksbildung, 60*(4), 325–335.

Bremer, H. (2010b). Zielgruppen in der Praxis. Erwachsenenbildung im Gefüge sozialer Milieus. *MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, Ausgabe 10.

Bremer, H., Kleemann-Göhring, M. & Wagner, F. (2015). *Weiterbildung und Weiterbildungsberatung für „Bildungsferne“. Ergebnisse, Erfahrungen und theoretische Einordnungen aus der wissenschaftlichen Begleitung von Praxisprojekten in NRW*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Bremer, H. & Trumann, J. (2017). Politische Erwachsenenbildung in politischen Zeiten. In D. Münk & M. Walter (Hrsg.). *Lebenslanges Lernen im sozialstrukturellen Wandel*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 81–99.

Bröckling, U. & Feustel, R. (Hrsg.) (2010). *Das Politische Denken. Zeitgenössische Positionen*. Bielefeld: transcript.

Bünger, C. (2016). Ideologiekritik – Blickwechsel zwischen kritischer Bildungstheorie und radikaler Demokratietheorie. In R. Casale, H.-C. Koller & N. Ricken (Hrsg.). *Das Pädagogische und das Politische. Zu einem Topos der Erziehungs- und Bildungsphilosophie.* Paderborn: Schöningh, 113–132.

Butler, J. (2016). *Anmerkungen zu einer performativen Theorie der Versammlung*. Berlin: Suhrkamp.

Degen-Zelazny, B. (1974). Zielgruppenarbeit als Mittel zur Demokratisierung der Volkshochschule. *Hessische Blätter für Volksbildung, 24*(3), 198–205.

Ebner von Eschenbach, M. (2014). *Intermediarität. Lernen in der Zivilgesellschaft. Eine Lanze für den Widerstand*. Berlin: ICHS.

Ebner von Eschenbach, M. & Schäffter, O. (2016). Epistemische Widerständigkeit in der Politischen Bildung. Verantwortungsvoller Umgang mit Differenzen als Demokratiekompetenz. In F. Reheis, S. Denzler, M. Görtler & J. Waas (Hrsg.). *Kompetenz zum Widerstand*. Schwalbach/Ts: Wochenschau, 108–117.

Faulstich, P. (2012). „Neue" Formate politischer Bildung. *Journal für politische Bildung,* (3), 8–15.

Faulstich, P. (2016). Das Politische in der Bildung. In K.-P. Hufer & D. Lange (Hrsg.). *Handbuch Politische Erwachsenenbildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 52–61.

Foucault, M. (1978). *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve.

Frost, U. (2012). Einführung in die Thematik. In U. Frost & M. Rieger-Ladich (Hrsg.). *Demokratie setzt aus. Gegen die sanfte Liquidation einer politischen Lebensform. Sonderheft Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*. Paderborn: Schöningh, 7–12.

Goodman, N. (1990[1978]). *Weisen der Welterzeugung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Hirschauer, S. (2014). Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. *Zeitschrift für Soziologie, 43*(3), 170–191.

Holzer, D. (2004). *Widerstand gegen Weiterbildung: Weiterbildungsabstinenz und die Forderung nach lebenslangem Lernen*. Berlin-Münster-Wien-Zürich-London.

Holzer, D. (2010). Benennen wir doch endlich Defizite! Ein kritischer Kommentar zur Defizitorientierung in Zielgruppendiskussionen. *MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs,* Ausgabe 10.

Holzinger, M. (2007). *Kontingenz in der Gegenwartsgesellschaft. Dimensionen eines Leitbegriffs moderner Sozialtheorie*. Bielefeld: transcript.

Jaeggi, R. (2008). *Wie weiter mit Hannah Arendt?* Hamburg: HIS Edition.

Koller, H.-C. (1999). *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne*. München: Fink.

Kossack, P. (2013). Lebenslanges Lernen. http://www.gloeb.de/index.php?title=Lebenslanges_Lernen

Marchart, O. (2013). *Das unmögliche Objekt. Eine postfundamentalistische Theorie der Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Nuissl von Rein, E. (2004). Die politische Erwachsenenbildung sollte weniger der Wissensvermittlung dienen, als in guter demokratischer Absicht dem Primat gelingender Lernprozesse folgen. In K.-P. Hufer, K. Pohl & I. Scheurich (Hrsg.). *Positionen der politischen Bildung 2*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 214–229.

Sandkühler, H. J. (1990). Epistemologischer Materialismus und Dialektik. Zur Onto-Epistemologie ideeller Identitäten. In G. Pasternack (Hrsg.). *Philosophie und Wissenschaften. Zum Verhältnis von ontologischen, epistemologischen und methodologischen Voraussetzungen der Einzelwissenschaften*. Frankfurt/M.: Lang, 223–240.

Schaaf, J. (1966). Beziehung und Beziehungsloses (Absolutes). In D. Henrich & H. Wagner (Hrsg.). *Subjektivität und Metaphysik. Festschrift für Wolfgang Cramer*. Frankfurt/M.: Klostermann, 277–289.

Schäffter, O. (1981). *Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung. Aspekte einer didaktischen Planungs- und Handlungstheorie*. Braunschweig: Westermann.

Schäffter, O. (2000). Lernzumutungen. Die didaktische Konstruktion von Lernstörungen. *DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung*. H. 2, 20–22.

Schäffter, O. (2006). Lernen in der Zivilgesellschaft – aus der Perspektive der Erwachsenenbildung. In H. Voesgen (Hrsg.). *Brückenschläge. Neue Partnerschaften zwischen institutioneller Erwachsenenbildung und bürgerschaftlichem Engagement*. Bielefeld: W. Bertelsmann, 21–33.

Schäffter, O. (2014a). *Relationale Zielgruppenbestimmung als Planungsprinzip. Zugangswege zur Erwachsenenbildung im gesellschaftlichen Strukturwandel*. Ulm: Klemm+Oelschläger.

Schäffter, O. (2014b). Pädagogische Dienstleistung aus relationstheoretischer Sicht. In M. Ebner von Eschenbach, S. Günther & A. Hauser (Hrsg.). *Gesellschaftliches Subjekt. Erwachsenenpädagogische Perspektiven und Zugänge*. Baltmannsweiler: Schneider, 46–59.

Schäffter, O. & Ebner von Eschenbach, M. (2015). Inklusion und Exklusion im Diskurs der Erwachsenenbildung. Versuch einer begriffssystematischen Kontextualisierung. *Hessische Blätter für Volksbildung, 65*(4), 317–327.

Siebert, H. (2004). Erwachsene lassen sich gelegentlich „perturbieren" und irritieren, aber nicht umerziehen. In K.-P. Hufer, K. Pohl & I. Scheurich (Hrsg.). *Positionen der politischen Bildung 2*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 248–265.

Spivak, G. (2007). *Can the Subaltern Speak?: Postkolonialität und subalterne Artikulation*. Wien.

Tietgens, H. (1986). *Erwachsenenbildung als Suchbewegung: Annäherungen an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Trumann, J. (2013). *Lernen in Bewegung(en). Politische Partizipation und Bildung in Bürgerinitiativen*. Bielefeld: transcript.

Zeuner, C. (2010). Politische Erwachsenbildung. Zielsetzungen, Aufgaben und Perspektiven. *Hessische Blätter für Volksbildung, 60*(4), 305–314.

IV Perspektiven aus dem Handlungsfeld der Erwachsenenbildung

Ökologische Bildung – miteinander in und mit der Natur lernen. Die Weiterbildung „Natur & Pädagogik“ im Evangelischen Bildungswerk Regensburg[1]

Alexandra Schick

„Sie sind Lehrerin und wollen Ihre Schüler einmal einen Unterricht im ‚Outdoor-Klassenzimmer‘ erleben lassen? Oder haben Sie als Förster gute Ideen und viel Wissen, aber noch nie mit Gruppen gearbeitet? Oder sind Sie in einem Naturschutzverband ehrenamtlich tätig und wollen Ihre Begeisterung für die Natur anderen Menschen weitergeben?“

Mit diesen Fragen wurde für die erste Weiterbildung „Natur & Pädagogik“ geworben. Anfang der 2000er-Jahre gab es in Bayern keine Möglichkeit, sich systematisch naturpädagogisch weiterzubilden. Das Evangelische Bildungswerk (EBW) in Regensburg war mir als Veranstalter für ökologische Themen bekannt und so erschien es als naheliegend, mit der Idee für eine naturpädagogische Weiterbildung dort anzufragen. Der damalige Geschäftsführer des EBW Regensburg, Dieter Weber, war sehr daran interessiert und so erstellte ich ein Konzept, das sich bis heute bewährt hat. Seit 2004 bietet das Evangelische Bildungswerk die berufsbegleitende Weiterbildung in Kooperation mit dem Landesbund für Vogelschutz in Bayern e. V. (LBV) an. Zudem wird diese Weiterbildung von Beginn an durch das Bayerische Staatsministerium für Umwelt unterstützt. Viele Referentinnen und Referenten sind zum Teil schon von Anfang an dabei. Sie sind für ihr angebotenes Fachthema beruflich qualifiziert und verfügen über Erfahrung in der Arbeit mit Gruppen und in der Schulung von Multiplikator/inn/en für Naturschutz.

1 Definitionsversuch und Ziele

Wer sich mit pädagogischen Ansätzen im Bereich *Umwelt* beschäftigt, stößt auf vielerlei Begriffe, deren Abgrenzung nur theoretisch möglich ist, da die Übergänge fließend sind. Häufig werden die Begriffe „Umweltbildung“, „Natur-, Umwelt- oder Ökopädagogik“ etc. synonym verwendet. Dazu einige Definitionsvorschläge von Jiri Kandeler:

---

1 Der Beitrag wurde für ein 2017 geplantes Buchprojekt der *Werkstatt* geschrieben, das dann nicht umgesetzt wurde. Der Beitrag selbst wurde 2016 angefertigt.

Die *Ökopädagogik* wurde von der Umweltbewegung der siebziger und Achtzigerjahre des letzten Jahrhunderts hervorgebracht und hat unter anderem politisches Engagement, Protest gegen die Umweltzerstörung und Achtsamkeit gegenüber der Natur zum Ziel (Kandeler 2005, 18 f.). Im Mittelpunkt der *Naturerlebnispädagogik* steht für Kandeler die „Liebe zur heimischen Natur“ und der Anspruch, dass die Kinder diese Natur kennen und schätzen lernen. Manche Angebote verfolgen einen „spirituellen“ Ansatz (ebd., 21). Das Ziel der *Umweltbildung* sieht Kandeler im „Vermitteln von Kenntnissen über die Natur und Umwelt, über Umweltverschmutzung und -zerstörung sowie über Natur- und Umweltschutz [...]. Im Gegensatz zu den Ansätzen der Öko- und Naturerlebnispädagogik, die auch emotionales Lernen beinhalten (Liebe zur Natur anregen), bleibt dieser Ansatz sachlich und begnügt sich damit, ‚Umweltbewusstsein‘ zu schaffen“ (ebd., 24).

Die Regensburger Weiterbildung „Natur & Pädagogik“ vereint diese drei Ansätze. Inzwischen würde mir der Begriff „Ökologische Bildung“ passender erscheinen als „Natur*pädagogik*“, da „Pädagogik“ immer mit Kindern und Jugendlichen assoziiert wird, aber die Teilnehmenden ebenso für die Bildungsarbeit mit Erwachsenen qualifiziert werden. Außerdem impliziert „Ökologie“ die Wechselwirkung mit der umgebenden Natur, deren Teil der Mensch ist.

1.1 Bildungskonzeption des Trägers

Die Weiterbildung in Naturpädagogik des EBW Regensburg hat sich folgende Ziele gesetzt:

> „Die Teilnehmer/innen sollen Kenntnisse und Methoden erlernen, die sie befähigen mit verschiedenen Ziel- und Altersgruppen zu arbeiten und diesen einen lebendigen Bezug zur Natur zu vermitteln. Die Weiterbildungseinheiten geben eine Einführung in das jeweilige Thema, um den Teilnehmer/innen Anregung und Grundlagen für ihre eigene naturpädagogische Arbeit zu geben. Die Teilnehmer/innen sollen nach der Weiterbildung in der Lage sein, auf das erworbene Grundwissen aufzubauen und in ihrer naturpädagogischen Tätigkeit ihre persönlichen thematischen Schwerpunkte zu entwickeln.“ (Schick & Weber 2009, o. S.)

Außerdem werden bei jeder Einheit weitere Ziele verfolgt, wie zum Beispiel „Gruppenphasen gestalten und mit Konflikten umgehen“, „Erwerb theoretischer Grundkenntnisse bezüglich der wichtigsten Pflanzen-, Baum- und Tierarten und ökologischen Lebensräume“, „Kenntnis von naturpädagogischen Spielen und ihrer Umsetzung“, „Entwicklung eines nachhaltigen Lebensstils“ und „Wissen und Ideen der Teilnehmer/innen aus verschiedenen Berufsgruppen integrieren“ (ebd.). Zusammenfassend gesagt: Die Weiterbildung „Natur & Pädagogik“ ist eine Multiplikator/inn/en-Schulung, das heißt, die Teilnehmer/innen sollen das Erlernte und Erlebte rund um das Thema „Natur“ an andere weitergeben.

Warum hat die Weiterbildung in Naturpädagogik in einer Einrichtung der Evangelischen Erwachsenenbildung ihre Heimat gefunden? Ökologische Themen haben im EBW Regensburg schon lange Tradition. In seinem Leitbild ist folgender Auftrag formuliert: „Im Einsatz für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung

wissen wir uns mit Menschen in aller Welt verbunden“ (EBW Regensburg 2004, o. S.). Als Teil der Schöpfung hat der Mensch Verantwortung für seine Mitwelt zu übernehmen. Das Leitbild hat als Grundlage das „Bildungskonzept für die Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern“, in dem ebenfalls zu lesen ist: „Bildung aus evangelischer Sicht [...] trägt Sorge für das von Gott geschenkte Leben in seiner Vielfalt sowie für Gottes gute Schöpfung“ (ELKB 2004, 12).

Und nicht zuletzt: Die Weiterbildung soll nachhaltige Bildung im ökologischen Bereich bewirken – zunächst bei den Teilnehmenden und dann durch diese bei ihren Zielgruppen. Zusammenfassend für diesen Bildungsauftrag auf dem Boden der evangelischen Kirche lässt sich sagen:

> „Bildung ist für die Kirche ein zentrales Zukunftsthema, daher ist auch die Zukunft der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern (ELKB) untrennbar mit der Frage nach Bildung verbunden. Bildung ist heute und morgen eine unaufgebbare Grund- und Kernaufgabe kirchlichen Handelns innerhalb der ELKB“ (ebd., 39).

1.2 Aufbau und Inhalte

Der Weiterbildungstitel „Natur & Pädagogik“ umschreibt, worum es geht: zum einen Naturwissen zu Flora und Fauna sowie zu ökologischen Zusammenhängen erwerben bzw. erweitern, zum anderen sich pädagogische Grundlagen für die Arbeit mit Gruppen verschiedenen Alters anzueignen.

Die Weiterbildung besteht aus drei Bausteinen:

1. *Blockseminare zu verschiedenen Themen*
   Die Auswahl der Themen orientiert sich an den Bereichen in der Natur, die relativ einfach und ohne großen Aufwand „vor der Haustür“ erlebbar sind, nämlich: „Wiese – Wald – Wasser – Tiere“. Zudem sollten es Schwerpunkte sein, die mit verschiedenen Alters- und Zielgruppen gestaltet werden können und einen möglichst großen Teil des ökologischen Systems abdecken. Die berufsbegleitende Weiterbildung umfasst 14 Seminarthemen mit insgesamt 230 Unterrichtseinheiten à 60 Minuten. Sie beginnt immer im März und endet im April des darauffolgenden Jahres. Veranstaltungsorte sind Selbstversorgerhäuser im ostbayerischen Raum.
   Ein didaktisches Grundprinzip ist, dass Methoden für die Gruppenarbeit miteinander ausprobiert und weiterentwickelt werden. Auch die eigene Naturerfahrung soll sich während der Weiterbildung vertiefen. Nach einem Einführungswochenende zum Thema „Naturerfahrung mit allen Sinnen“ werden Naturräume wie „Wald“, „Wiese und Wildkräuter“ und „Wasser“ erkundet. Zusätzlich nähert man sich dem Wasser in Form des Flusses Regen in einer Kurseinheit im Kanu an und lernt die Anforderungen einer Outdoor-Veranstaltung kennen. Mit „Kunst in der Natur“ wird ein kreativer Zugang geschaffen. Im Winterhalbjahr befasst sich ein Seminar mit den Grundlagen der Gruppenpädagogik in Kombination mit einer Einführung in die Projektarbeit. Die Rahmenbedingungen für die naturpädagogische Arbeit, wie „Rechtliche Grundlagen“, „Fördermöglichkei-

ten“ und die wichtigsten „Regeln der Öffentlichkeitsarbeit“, sind Thema eines weiteren Wochenend-Seminars. Dem vermeintlich zum „Draußen sein“ nicht so idealen Winter widmet sich das Januar-Seminar mit Schnee-Experimenten, Orientierung im Gelände bis hin zum Schneeschuh-Wandern. Das Querschnittsthema „Nachhaltigkeit – Leben und Lernen für die Zukunft“ beinhaltet den Einfluss des individuellen Lebensstils auf Gesellschaft und Natur. Am Wochenende „Natur in der Stadt“ wird ein weiterer Lebensraum erforscht und damit die Weiterbildung abgerundet. Bei allen Einheiten werden die regionalen Gegebenheiten einbezogen, um zu zeigen, wie man mit örtlichen Bedingungen arbeiten kann.

2. Hinzu kommt ein *20-stündiges Praktikum*, das in einer Einrichtung mit einem naturpädagogischen Angebot während der Weiterbildungslaufzeit absolviert wird und das sich die Teilnehmenden selbst suchen. Hierüber ist ein Bericht zu verfassen.
3. Gegen Ende der Weiterbildung wird eigenständig in Kleingruppen ein *Projekt* (Dauer mindestens fünf Stunden) zu einem Thema und für eine Zielgruppe der eigenen Wahl durchgeführt. In einer Kurseinheit bekommen die Teilnehmenden Informationen zur Planung und Unterstützung durch die Kursleiterinnen. Am Abschlusswochenende präsentieren die Kleingruppen ihre Projekte in der Weiterbildungsgruppe und legen einen gemeinsamen Bericht vor, in dem sie das Projekt beschreiben und reflektieren.

Bei erfolgreichem Abschluss der drei Weiterbildungsbausteine (mindestens 80 % der Präsenzseminare, Praktikum und Projekt sowie Berichte) bekommen die Teilnehmenden ein Zertifikat, in dem die Inhalte der Kurseinheiten, Praktika und des Projekts aufgeführt sind.

Insgesamt hat sich der Aufbau als fachlich passend erwiesen. Eine Kurseinheit wurde verändert. Da die Akzeptanz des Themas „Natur im Märchen“ unter den Teilnehmenden sehr unterschiedlich war, wurde es zunächst durch den Schwerpunkt „Geologie“ ersetzt. Inzwischen wird stattdessen das Thema „Nachhaltigkeit“ behandelt, das bislang zwar implizit im gesamten Kurs enthalten war, jetzt aber einen eigenen Platz bekommt.

Nachdem drei Gruppen diese Weiterbildung abgeschlossen hatten, fingen wir an, ergänzend Zusatz-Workshops anzubieten, z. B. zu Themen wie „Outdoor-Erste-Hilfe“, „Naturinstrumentenbau“ oder „Pilze“. Diese Workshops sind in erster Linie für die Absolvent/inn/en gedacht, stehen aber ebenso anderen Interessierten offen. Manche haben dies als Schnupperangebot genutzt, um sich dann für die einjährige Weiterbildung zu entscheiden.

1.3 Didaktische Grundlagen

Das Weiterbildungskonzept verfolgt eine hohe Praxisorientierung; deshalb werden die ökologischen und pädagogischen Inhalte in der Gruppe ausprobiert, um das Gehörte und Gesehene langfristig verfügbar zu machen. Selbst erleben und ausprobie-

ren ist eine der Grundlagen für die eigene Arbeit mit Gruppen. Ein gutes Beispiel dafür ist die Outdoor-Einheit. Kanufahren bedeutet für manchen ein „Heraus aus der Komfortzone". Grenzen erfahren. Konflikte aushalten. Dieses eigene Erleben sensibilisiert für die Anforderungen, die man an eine Gruppe und die Einzelnen stellen kann.

Unsere Arbeitsweise orientiert sich am konstruktivistischen Konzept der *Ermöglichungsdidaktik* (Abbildung 1).

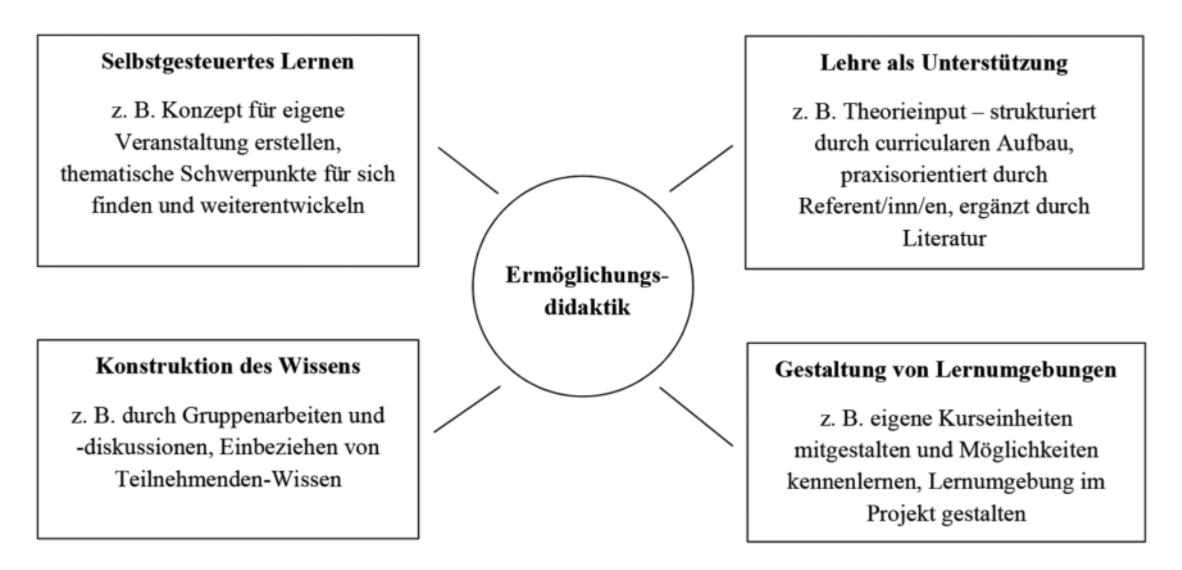


Abbildung 1: Konzept der Ermöglichungsdidaktik (nach Siebert 2006, 86 f.)

An dieser Stelle können nur einige Beispiele für Merkmale des konstruktivistischen Lernansatzes genannt werden, die in dieser Weiterbildung zu finden sind:

Anschlussfähigkeit: Die Teilnehmenden bringen unterschiedliches Vorwissen mit. So besteht die methodisch-didaktische Herausforderung darin, die Inhalte weder zu unter- noch zu überfordernd zu gestalten. In der Regel gelingt dies gut. Wenn zu einem Thema bei Einzelnen mehr Wissen vorhanden war, hatten sie doch keine Erfahrung mit der methodischen Umsetzung. Oder umgekehrt: Hatten Teilnehmende aus pädagogischen Berufen viel Erfahrung mit Gruppen, so war das Naturwissen für sie neu. Insgesamt haben wir beobachtet, wie gut sich das unterschiedliche Vorwissen ergänzt hat und auch für die Kursleitung eine Bereicherung war. So entstand eine *Community of Practice*, für die der Wissensaustausch wichtig ist. Dadurch war außerdem eine *Prozessorientierung* gegeben. Das heißt, das Wissen wurde gemeinsam erarbeitet, ergänzt und revidiert.

Emotionalität: In Bezug auf die einzelnen Themen wird besonders Wert auf das eigene Erleben gelegt. So ist es wichtig, zunächst einmal selbst zu erfahren, wie sich eine Kröte auf der Hand anfühlt, bevor man dies mit Kindern ausprobiert – oder welchen Kräften man ausgesetzt ist, wenn man in einer Wathose bis zur Brust in einem eiskalten Fluss steht und die Strömung erlebt. Dadurch wird nachhaltig gelernt, denn emotionale Erlebnisse bleiben im Gedächtnis besonders haften (Siebert 2006, 89).

1.4 Die Teilnehmenden

Teilnahmevoraussetzung ist eine abgeschlossene Berufsausbildung oder ein Hochschulstudium sowie ein Mindestalter von 18 Jahren. Die Altersspanne der Teilnehmenden erstreckt sich zwischen zwanzig bis Anfang sechzig. Sie kommen aus sogenannten „grünen Berufen“ (Forstwirtschaft, Gartenbau, Landschaftspflege, Biologie u. a.), pädagogischen Berufen oder sind Quereinsteiger/innen mit unterschiedlichem beruflichem Hintergrund. Die Interdisziplinarität und der persönliche Erfahrungshintergrund kommen dem gemeinsamen Lernen in der Gruppe besonders zugute.

Geographisch kommen die Teilnehmenden aus ganz Bayern; in manchen Kursen vereinzelt sogar aus anderen Bundesländern (Thüringen, Niedersachsen, Berlin etc.).

In einer Weiterbildungsgruppe sind durchschnittlich 16 Teilnehmende. Insgesamt haben bisher 174 teilgenommen (Stand: 2017). Wie häufig bei pädagogischen Weiterbildungen liegt der Männeranteil eher niedrig bei durchschnittlich knapp 14 %.

Die Gründe für die Teilnahme sollen bereits bei der Anmeldung schriftlich erläutert werden. Von den Teilnehmenden wurden folgende Motivationen genannt:

- Die Inhalte sollen im bereits bestehenden Arbeitsverhältnis umgesetzt werden (teilweise bezahlt der Arbeitgeber den Teilnahmebetrag), man erhofft sich bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt, oder man will in der Umweltbildung einen Arbeitsplatz finden.
- Manche wollen sich neben dem bestehenden Beruf ein zweites (freiberufliches) Standbein schaffen und Veranstaltungen anbieten.
- Ein Teil will sich ehrenamtlich in diesem Bereich engagieren oder neue Impulse für eine bereits bestehende ehrenamtliche Tätigkeit holen.
- Wenige geben an, die Weiterbildung in erster Linie „für sich“ zu machen, weil sie an Natur interessiert sind. Gerade bei diesen Teilnehmenden gibt es oft eine Motivationsveränderung und sie gaben beim Abschluss der Weiterbildung an, nun „richtig Lust bekommen zu haben, naturpädagogisch tätig zu werden“.
- Außerdem möchte man mehr über Pflanzen und Tiere erfahren, Spiele und Methoden kennenlernen, mit Gleichgesinnten Kontakte knüpfen etc.

In diesem Zusammenhang zwei Anmerkungen zum Weiterbildungsbegriff: „In der wissenschaftlichen Diskussion wird seit Längerem die Unterscheidung von allgemeiner und beruflicher Weiterbildung mit Skepsis betrachtet. Ob berufliche oder private Interessen im Vordergrund stehen, entscheidet sich zumeist in der individuellen Nutzungsperspektive, nicht unbedingt im Bildungsangebot“ (Autorengruppe Bildungs-Berichterstattung 2008, 137).

Im Bildungskonzept der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern unterscheidet man „zwischen Fortbildung, Weiterbildung und Zusatzausbildung. Fortbildung qualifiziert das fachliche Handeln im derzeitigen Arbeitsfeld, Weiterbildung vermittelt neue Qualifikationen, um in andere Arbeitsfelder wechseln zu können, und Zusatzausbildung qualifiziert zusätzlich für eine andere Tätigkeit“ (ELKB 2004, 38).

Demnach wäre die „Natur-&-Pädagogik"-Weiterbildung auch Fort- und Zusatzausbildung. Denn es waren Teilnehmende dabei, die die Naturpädagogik in ihrem aktuellen Arbeitsfeld eingesetzt haben, welche, die in ein anderes Arbeitsfeld wechseln wollten, und wieder andere, die eine neue Tätigkeit anstrebten. Diese Definition wird also nicht vom Veranstalter EBW geprägt, sondern ergibt sich aus dem Nutzen für die Teilnehmenden. Um der Einfachheit willen wird aber hier der Begriff „Weiterbildung" verwendet.

1.5 Adressat/inn/en für naturpädagogische Arbeit

Zunächst mag man an Kindergarten- und Grundschulkinder denken. Und tatsächlich waren dies lange die hauptsächlichen Adressat/inn/en der Naturpädagogik und sind es noch. Mittlerweile erstreckt sich das Angebot auf alle Altersgruppen und ist entsprechend vielfältig. Auch die Anbieter/innen, Kontexte und Themen sind verschieden. Aus diesem Grund wäre es, wie schon erwähnt, sinnvoller weil umfassender, von „Ökologischer Bildung" zu sprechen.

2 Erfahrungen

Inzwischen sind viele Weiterbildungen modular konzipiert und es wird argumentiert, dass sich berufstätige Erwachsene kaum noch für langfristige Weiterbildung binden wollen. Unsere Erfahrung ist, dass es immer mindestens 15 Menschen pro Durchgang waren, die sich darauf einlassen konnten. Nur in vier Fällen, was auf die Jahre und die Teilnehmendenzahlen gesehen wenig ist, mussten Teilnehmende aus familiären oder gesundheitlichen Gründen abbrechen. Es erscheint inhaltlich sinnvoll, „Natur & Pädagogik" mit einem curricularen Aufbau anzubieten, damit die Teilnehmenden möglichst umfassend Grundlagen für die naturpädagogische Arbeit erwerben. Zudem erlebt eine Gruppe, die über ein Jahr miteinander arbeitet und lernt, die eigenen Gruppenprozesse intensiv. Dieses eher informelle Lernen ist für die eigene spätere Gruppenleitung relevant. Die Prophezeiung „Eine Weiterbildung über ein Jahr? Da finden Sie niemals genügend Teilnehmende!" eines Naturschutzverband-Mitglieds, das die Vorbereitungen zur Weiterbildung kommentierte, hat sich nicht bewahrheitet.

Zwei Dinge haben sich bei der Anmeldung als äußerst sinnvoll erwiesen. Einerseits das Telefonat mit Interessent/inn/en, um persönliche Fragen rund um die Weiterbildung abzuklären. Manche haben nach dem Erstgespräch für sich den Schluss gezogen, dass diese Weiterbildung bei der derzeitigen persönlichen Situation noch nicht „dran sei". Manche kamen ein paar Jahre später zu uns, wenn das Kind größer oder die berufliche Belastung nicht mehr so stark war. Andererseits war der Fragebogen zu persönlicher Motivation und Situation, der mit der Anmeldung einzureichen ist, eine gute Grundlage, um mit den Angemeldeten ins Gespräch zu kommen. Mit diesen beiden Instrumenten konnte man beiderseitige Erwartungen abklären und für mehr Zufriedenheit mit dem Weiterbildungsverlauf sorgen.

Wichtig für die Öffentlichkeitsarbeit war, dass über die kirchlichen Medien hinaus die Weiterbildung bekannt gemacht wurde. Die Internetseiten für „Natur & Pädagogik“ wurden mit den Seiten von Umweltinitiativen, Naturschutzverbänden etc. verlinkt. Ebenso wurde in Zeitschriften, die ökologische Themen behandeln, geworben. Daneben war „Mundpropaganda“ durch zufriedene Ehemalige ein wirksames Instrument.

Das Bayerische Staatsministerium für Umwelt und Verbraucherschutz unterstützt die Weiterbildung sowohl finanziell durch Mittel für die „Intensivierung der Umweltbildung in Bayern“[2], als auch ideell, indem die Zertifikate der Teilnehmenden von den amtierenden Staatsminister/inne/n unterschrieben werden. Dies erscheint uns wichtiger als die finanzielle Förderung, denn dadurch werden Weiterbildung sowie Zertifikat aufgewertet und potentielle Arbeitgeber/innen können die Qualifizierung fachlich besser einschätzen. Zudem werden die Zertifikate im Rahmen einer Feier mit Vertreter/inne/n aus dem Ministerium, der Regierung der Oberpfalz und dem LBV überreicht, was ebenfalls deren Wert unterstreicht.

Was bewirkt die Weiterbildung bei den Teilnehmenden? Für einige ergaben sich berufliche Veränderungen, weil sie eine neue Stelle fanden oder freiberuflich arbeiten. Viele engagieren sich naturpädagogisch in ihrer bisherigen Tätigkeit oder im Ehrenamt. Desgleichen waren die Reflexion des eigenen Lebensstils und daraus folgende Veränderungen ein Ergebnis. Diese Informationen beruhen auf Kontakten zu Absolvent/inn/en, die unter anderem über einen monatlich versendeten Newsletter gehalten werden. Eine Evaluation zur „Verwendung der Weiterbildung“ hat bislang noch nicht stattgefunden.

Nachdem ich mich 2012 beruflich umorientierte, gab ich die Leitung von „Natur & Pädagogik“ an eine Nachfolgerin und eine frühere Kollegin ab. „Natur & Pädagogik“ fand 2017/18 zum zwölften Mal statt. Durch die Weiterbildung von Multiplikator/inn/en versuchen wir, einen Beitrag für mehr und vor allem qualitativ gute Ökologische Bildung zu leisten. Außerdem konnten wir bis zu diesem Zeitpunkt vielen Teilnehmenden zu einer beruflichen Neuorientierung verhelfen sowie Impulse für ein Leben in und mit der Natur geben.[3]

Literatur

Autorengruppe Bildungs-Berichterstattung (2008). *Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I.* http://www.bildungsbericht.de/ (04.02.2011).

EBW Regensburg (2004). *Leitbild. Evangelisches Bildungswerk Regensburg e.V.* www.ebw-regensburg.de

2 Inzwischen gibt es neue Förderrichtlinien: https://www.umweltbildung.bayern.de/akteure/foerderung/index.htm

3 Weitere Informationen zur Weiterbildung „Natur & Pädagogik“ des EBW Regensburg: http://www.ebw-regensburg.de/naturpaedagogik/

ELKB – Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern (Hrsg.) (2004). *Bildungskonzept für die Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern. Projektgruppe Bildungskonzept (Gertz, R.)* (Fassung vom 25.03.2004). München: Selbstverlag.

Kandeler, J. (2005). *Kinder lernen Umwelt schützen. Handbuch für Umweltpädagogik in Kindergarten und Grundschule*. Berlin: BUNDjugend und Natur & Umwelt Verlags GmbH.

Schick, A. & Weber, D. (2009). *Antrag auf Gewährung einer Zuwendung aus dem Umweltfonds zur Förderung der Umweltbildung* (Eingereichte Fassung vom 04.08.2009 für den 7. Kurs 2010/2011).

Siebert, H. (2006). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. Augsburg: Ziel-Verlag.

„Die Ermittlung“ von Peter Weiss als Projekt der historisch-politischen Bildung[1]

Otto Böhm

Einleitung

Ich beginne mit dem verbreiteten Stichwort „Unbehagen an der Gedenkkultur“. Zwar gehört mein Arbeitsbereich, die historisch-politische Menschenrechtsbildung[2], nicht im engeren Sinne zur Gedenkkultur. Doch gibt es viele Überschneidungsbereiche. Und bei dem von mir vorgestellten Thema und Projekt liegt dieser Zusammenhang auf der Hand.

Ich möchte zeigen, dass und wie sich das Stück für die Frage nach der Vergegenwärtigung der Shoah in der politischen Bildung eignet. Trotz eines prinzipiellen Einverständnisses will *Bildung nach Auschwitz* in Deutschland gegenwärtig gerade auch wegen des Unbehagens gut geplant und begründet sein. Das Theaterstück *Die Ermittlung* von Peter Weiss ist mit seinem Gehalt und mit seiner kontroversen Wirkungsgeschichte Teil dieses Bildungszusammenhanges geworden. Die Berliner Germanistin Marita Meyer sieht in dem Stück einen Text,

> „der bis heute überzeugende ästhetische Lösungen für zentrale Probleme der Darstellbarkeit des Holocaust besitzt. Ein sowohl dokumentierender als auch interpretierender Text, dessen literarische Mittel eingesetzt werden, um die Verbrechen ebenso wie den Frankfurter Prozess zum Teil unseres kulturellen Gedächtnisses werden zu lassen“ (Meyer 2005, 273).[3]

Beides, der Prozess und das Stück über den Prozess werden zu Bestandteilen der westdeutschen Auseinandersetzung mit den Vernichtungslagern. Ich gehe davon aus, dass auch heute noch in Zusammenhängen der Erwachsenenbildung das Stück ein Lehrstück sein kann: über die NS-Verbrechen, über den Auschwitzprozess und über die Vergangenheitsbewältigung[4]. Überragende Wirkung entfaltete es in der alten Bundesrepublik im Anschluss an den ersten Frankfurter Auschwitz Prozess (1963–1965). Seine damalige Kontroversität und Bildungswirkung können zum Bestandteil von

---

1 Dieser Vortrag wurde auf der 12. *Werkstatt* (13.09.–15.09.2021) am 15.09.2021 gehalten.

2 Zusammen mit Doris Katheder vom Caritas-Pirckheimer-Haus habe ich vor 10 Jahren ein Seminarkonzept für Schulklassen zum Frankfurter Auschwitzprozess entwickelt und durchgeführt.

3 *Die Ermittlung* (Weiss 2005[1965]) mit einem Kommentar von Marita Meyer: Der Kommentar enthält eine Zeittafel, ausführliche Wort- und Sacherläuterungen und den Text von Marita Meyer (2005) *Anamnese und Mnemosyne: Arbeit an der Wieder-Erinnerung und künstlerischen Gestaltung*.

4 Auch wenn die strafrechtliche Aufgabe als Pensum der Justiz bewältigt werden kann, ist damit nicht die Vergangenheit bewältigt; „Es handelt sich um eine Vergangenheit, die man gar nicht bewältigen, sondern immer nur präsent halten konnte“, schreibt Söllner (1988, 183).

historisch-politischer Menschenrechtsbildung werden. Aber welche Fragen stellen wir im Abstand von mehr als einem halben Jahrhundert an diese *Dokumentation* eines Prozesses, wenn wir sie für heute nutzbar machen wollen? Vor dem Hintergrund unserer Bildungsarbeit im „Memorium Nürnberger Prozesse“ halte ich dabei vor allem den Zugang über die Kategorien „Recht/Gerechtigkeit und Schuld“ für sinnvoll (Teil 2).

1 Wie könnte ein aktuelles Projekt konkret aussehen?

Am 27. Januar 2022 wird die Theaterwerkstatt Münster den ganzen Tag über *Die Ermittlung* als Sprechtheater aufführen. In Nürnberg wurde das Stück vom Stadttheater vor zehn Jahren schon einmal im Dokuzentrum, also in der NS-Kongresshalle, aufgeführt. Der Besuch einer Vorstellung könnte der Auftakt zu einer nachfolgenden Bildungseinheit sein. Als Workshop im Rahmen der politischen Bildung könnte ein derartiges Projekt gestartet werden, für Schulklassen, Bundeswehrgruppen oder in der Erwachsenenbildung. Die Bundeszentrale für Politische Bildung ermöglicht die Durchführung eines Bildungsprogramms durch die Dokumentation der Aufführung des Stückes in der Ost-Berliner Volkskammer 1965.[5]

Mein Projekt/Konzept besteht aus drei Teilen:
1. vorbereitend die Lektüre von *Meine Ortschaft*,
2. zentral ist die Vorführung oder der Besuch der *Ermittlung*,
3. Workshop-Teil: Auseinandersetzung mit dem Stück und daraus entstehenden Fragen.

Das Stück von Peter Weiss (1916–1982) ist bekannt, zum Autor will ich hier erst gar nicht anfangen, verkürzende Sätze vorzutragen. Da ich zudem kein Germanist bin, stütze ich mich vor allem auf die Arbeiten von Marita Meyer. Sie schreibt: „Zweierlei Weisen von Erinnerung prägen den Text der Ermittlung: Anamnese, die Arbeit an der Wieder-Erinnerung und die Aufdeckung von verdrängtem Wissen, ebenso wie Mnemosyne, die gestaltende Erinnerung“ (ebd., 260).

Peter Weiss wollte ursprünglich Dantes *Göttliche Komödie* für seine Auseinandersetzung mit der Shoah als Vorlage nutzen. Er hat sich dann aber doch während des Frankfurter Prozesses, den er einige Male besuchte, für „Ermittlung“ als Titel entschieden und als Gliederung den Leidensweg der deportierten Opfer.[6] Das deutet auf sein Schwanken zwischen literarischen und politischen Ansprüchen hin. Ermittelt wird ein Sachverhalt, dessen politische Ursachen für Peter Weiss schon geklärt sind

5 DVD: *Auschwitz auf der Bühne: Peter Weiss: Die Ermittlung in Ost und West* (BPB/Bonn 2008). Zudem steht eine Dokumentation des NDR zur Verfügung (als Beilage von: *Peter Weiss: Die Ermittlung – Oratorium in 11 Gesängen* [Frankkfurt/M.: Suhrkamp 1968]), ebenso *Das Ende des Schweigens* (hr.de).

6 Untertitel der *Ermittlung*: „Oratorium in elf Gesängen“, „Gesang von der Rampe, Gesang vom Lager, Gesang von der Schaukel, Gesang von der Möglichkeit des Überlebens, Gesang vom Ende der Lili Tofler, Gesang vom Unterscharführer Stark, Gesang von der Schwarzen Wand, Gesang vom Phenol, Gesang vom Bunkerblock, Gesang vom Zyklon B, Gesang von den Feueröfen“.

und die im Stück als kapitalismuskritische Erklärungsversuche des Zeugen 3 vorkommen. Die Spannung von Systemstrukturen und individuellem Leben kennzeichnet *Die Ermittlung*. Ich fasse mit Meyer zusammen: „Der Text versucht, eine Vorstellung von der Todesmaschinerie und der fabrikartigen Vernichtung von Menschen zu vermitteln. Gleichzeitig wird die Aufmerksamkeit immer wieder auf individuelles Leiden und individuelle Entscheidungsspielräume gelenkt" (ebd., 258).

Zu Beginn will ich die leicht abschreckende Terminologie „Lehrstück" und „Dokumentation" korrigieren.[7] Das zeigt auch ein kurzer Blick auf die Veränderungen und Abweichungen bzw. Zusätze, die Meyer aufzählt, als wichtigste die Folgende: Die Täter dagegen werden in den Aufführungen namentlich genannt. Auch die Firmen, die die Häftlinge als Arbeitssklaven missbrauchten oder Geschäfte mit ihrer Ermordung machten, werden symbolisch auf die Anklagebank gesetzt. Die ästhetische Konzeption ist einfach, was die eingesetzten theatralischen Mittel, die Konstellation der handelnden Personen und den szenischen Aufbau betrifft. Weiss stellt seinem Oratorium eine Anmerkung voran:

> „Die umfangreichste Ergänzung stellt die Hinzufügung über den so genannten ‚Frauenblock' dar. Dort wurden medizinische Experimente an weiblichen Häftlingen durchgeführt. In Frankfurt fanden keine Befragungen zu diesem Thema statt, weil sie keinen der Angeklagten betrafen. Obwohl die Befragung fiktiv ist, ist die Szene authentisch im Hinblick auf die Lagersituation, da sich die Aussagen der Zeuginnen auf Berichte von Überlebenden stützen." (Ebd., 253)

Weiss hat Hinweise auf nationale oder ethnische Zugehörigkeiten oder auf historische Orte weggelassen. Meyer sieht darin eine „Universalisierung" (ebd., 254), die den Text auf andere Orte und andere Zeiten übertragbar macht. Auf diese Weise wird die historische Distanz abgebaut, und es wird an die Rezipientinnen und Rezipienten appelliert, Vergleiche mit der Gegenwart herzustellen.

Die Täter dagegen werden in den Aufführungen namentlich genannt. Auch die Firmen, die die Häftlinge als Arbeitssklaven missbrauchten oder Geschäfte mit ihrer Ermordung machten, werden symbolisch auf die Anklagebank gesetzt. Die ästhetische Konzeption ist einfach, was die eingesetzten theatralischen Mittel, die Konstellation der handelnden Personen und den szenischen Aufbau betrifft. Weiss stellt seinem Oratorium eine „Anmerkung" voran:

> „Bei der Aufführung des Dramas soll nicht der Versuch unternommen werden, den Gerichtshof, vor dem die Verhandlungen über das Lager geführt wurden, zu rekonstruieren. Eine solche Rekonstruktion erscheint dem Schreiber des Dramas ebenso unmöglich, wie es die Darstellung des Lagers auf der Bühne wäre. Hunderte von Zeugen reden vor dem Gericht. Auf der Bühne kann nur ein Konzentrat der Aussagen übrigbleiben." (Weiss 2005[1965], 9)

7 Schon die Gattungsbezeichnung „Oratorium" weist darauf hin, dass es sich keineswegs um bloßes Dokumentartheater handelt. Das Stück ist ein literarisches Werk; es werden nicht einfach Gerichtsprotokolle verlesen, die es so auch nicht gab. Gleichzeitig aber ist die stilistische, rhetorische und gestalterische Bearbeitung des dokumentarischen Materials von großer Bedeutung. Neben seinen eigenen Prozessbesuchen stützte Weiss sich auf die Berichterstattung von Bernd Naumann, der für die *Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ)* fortlaufend über den Prozess schrieb.

Seinen (und damit auch den uns empfohlenen) Bezug zu den Angeklagten und Zeuginnen wie Zeugen notiert er während des Schreibens, nach einem Besuch im Prozess:

> „Ich sah einige vor ihren Peinigern stehen, Namenlose auf beiden Seiten, nur Übriggebliebene […] Sie gehören nur uns an, sie gehörten zu keiner Hölle, zu keinem Paradies. Sie waren aufgewachsen mit uns, und was sie getan hatten, was ihnen widerfahren war, gehörte zu uns.“ (Peter Weiss, zit. n. Söllner 1988, 163)[8]

2 Wie kann „Die Ermittlung“ heute für die historisch-politische Bildung eingesetzt werden?

Vorbereitende Lektüre: „Meine Ortschaft“

In der Vorbereitung von Projekten sind immer die Annahmen über die tatsächlichen Interessen, Kompetenzen und Bewusstseinslagen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu reflektieren. Für mein Projekt kann davon ausgegangen werden, dass ein großer Teil der Anwesenden jeweils schon einmal eine Gedenkstätte besucht hat. Ich setze also eine gewisse Vorstellung über die Organisation und Funktion von Konzentrations- und Vernichtungslagern voraus. Als Einstieg (ggf. der Präsentation des Stückes via Film vorgeschaltet) kann als Lektüre ein kurzer Text von Peter Weiss über seinen ersten Besuch in Auschwitz dienen: *Meine Ortschaft*. In ihm reflektiert der Autor seinen Besuch, der zeitgleich mit dem der Richter und Staatsanwälte des Frankfurter Prozesses stattfand. Der 12-seitige Text von 1965[9] ist eine unverschlüsselte Aussage über den Autor, ein Gang durch die konkreten Schrecken des Lagers, eine Reflexion darauf, dass der Besucher nur durchläuft, aber nichts erleidet, und schließlich eine Frage nach der Gegenwart des Schreckens.

> „Nur diese eine Ortschaft, von der ich seit langem wusste, doch die ich erst spät sah, liegt gänzlich für sich. Es ist eine Ortschaft, für die ich bestimmt war und der ich entkam. Ich habe selbst nichts in dieser Ortschaft erfahren. Ich habe keine andere Beziehung zu ihr, als daß mein Name auf den Listen derer stand, die dorthin für immer übersiedelt werden sollten. Zwanzig Jahre danach habe ich diese Ortschaft gesehen. Sie ist unveränderlich. […]
>
> Dort steht ein Galgen. […] Ein Bretterkasten, mit nach innen herabfallender Luke, darüber der Pfahl mit dem Querbalken. Ein Schild teilt mit, daß hier der Kommandant des Lagers gehängt wurde. Als er auf dem Kasten stand, die Schlinge um den Hals, sah er hinter der doppelten Stachel-10 Drahtumzäunung, die Hauptstraße des Lagers vor sich, mit den Pappeln zu den Seiten. […]
>
> Hier die Treppe, die hinab führt zu den Bunkern. […] Der Mittelgang, und rechts und links die Seitengänge mit Zellen, etwa drei mal zweieinhalb Meter groß, mit einem Kübel in

8 Weiss unterstreicht mit dieser Formulierung auch, dass er nicht im christlichen Weltmodell wie Dante (Himmel, Fegefeuer, Hölle), sondern in radikaler Diesseitigkeit denkt und schreibt.

9 *Meine Ortschaft* ist ebenfalls in dem o. g. Band der Basisbibliothek enthalten (Seite 223–236).

> einem Holzkasten und einem winzigen Fenster. Manche auch ohne Fenster, nur mit einem Luftloch oben in der Ecke. […]
>
> Hinter dem Scheunentor, an der Weiche, teilt sich das Gleis nach rechts und-links. Gras wächst zwischen den Schwellen. […] Nach rechts kamen die Männer, die noch eine Weile leben durften, nach links die 25 Frauen, die zur Arbeit fähig befunden wurden, geradeaus den Weg zogen die Alten, Kranken und Kinder, den beiden rauchenden Schloten entgegen.
>
> Und diese Worte, diese Erkenntnisse, sagen nichts, erklären nichts. […]
>
> Doch nach einer Weile tritt auch hier das Schweigen und die Erstarrung ein. Ein Lebender ist gekommen und vor diesem Lebenden verschließt sich, was hier geschah. Der Lebende, der hierherkommt, aus einer andern Welt, besitzt nichts als seine Kenntnisse von Ziffern, von niedergeschriebenen Berichten, von Zeugenaussagen, sie sind Teil seines Lebens, er trägt daran, doch fassen kann er nur, was ihm selbst widerfährt. Nur wenn er selbst von seinem Tisch gestoßen und gefesselt wird, wenn er getreten und gepeitscht wird, weiß er, wie dies ist. […]
>
> Jetzt steht er nur in einer untergegangenen Welt. Hier kann er nichts mehr tun. Eine Weile herrscht die äußerste Stille. Dann weiß er, es ist noch nicht zuende." (Weiss 2005[1965], 224 ff.)

Schon an diesem Text lassen sich im Stil einer klassischen Textinterpretation folgende Fragen beantworten:

- Worauf richtet sich der Blick von Peter Weiss?
- Was muss man schon wissen, bevor man es sehen kann?
- Wie beschreibt der Autor die Möglichkeit des Einfühlungsvermögens, der Empathie angesichts des Schreckens?
- Was kann er mit dem Schlusssatz gemeint haben: „Es ist noch nicht zuende"?

Wie stellt Peter Weiss das nicht Darstellbare dar?

Die folgenden Überlegungen verstehe ich als notwendiges Hintergrundwissen zum Stück, das die Lehrenden sich vor der Durchführung des Projektes angeeignet haben sollten.

Wie kann die „untergegangene Welt" – ich benutze hier den irritierenden Terminus von Weiss noch einmal – angemessen dargestellt werden? Und was ist hier überhaupt angemessen? Meyer verweist auf zwei Gefahren in der Haltung und Herangehensweise von Künstlerinnen und Künstlern (mit Bezug auf Irving Howe): „einerseits der voyeuristische Sadomasochismus und andererseits die literarische Mimesis, die den Schrecken mildert oder sogar mit ihm versöhnt" (Meyer 2005, 251).

Das Dilemma bei der Entscheidung über das, was zur Darstellung kommen soll, formuliert sie so: „Versucht man, die Todesmaschinerie darzustellen, besteht die Gefahr, in der Darstellung die Entmenschlichung und Verdinglichung der Opfer zu wiederholen. Stellt man ein Einzelschicksal dar, setzt man sich dem Vorwurf der Verharmlosung aus" (ebd.).

Peter Weiss kann den indirekten Zugang über die Darstellung des Prozesses nutzen. Und in gewissem Sinne ist in diesem Gerichtssaal die Vergangenheit weder di-

rekt präsent noch vergangen. Denn Täter und Opfer, also Angeklagte und überlebende Zeuginnen und Zeugen (unter den Zeugen sind auch zwei der Verteidigung) treten ja in Frankfurt tatsächlich auf und sprechen. Aber wiederum ist daran zu erinnern: Auf der Bühne sprechen sie *literarisch*. Meyer beschreibt das Verfahren von Weiss:

> „Hunderte von Zeugenaussagen werden im Text von Weiss verdichtet und auf neun Zeugen verteilt und konzentriert. Der Stil der Aussagen ist vereinheitlicht. Dabei gehen individuelle Merkmale des Sprechens, wie ausländische Akzente – in der Mehrzahl polnische –, Sprachduktus und Stockungen im Redefluss etwa durch Weinen oder Schweigen, verloren. Durch die stilistische Homogenisierung wird den Zeugenaussagen aber auch eine Autorität überpersönlicher Zeugenschaft verliehen. Tatsächlich vermitteln die Zeugen die Realität des Lagers, im Prozess ebenso wie im Text von Weiss.“ (Ebd., 253)

Deshalb liegt eine indirekte, nicht *unvermittelte* Darstellung nahe. Nicht Auschwitz kommt auf die Bühne, sondern ein Gerichtsprozess über Auschwitz. Die Struktur eines Gerichtsprozesses legt eine Täter-Opfer-Polarisierung nahe.[10] Im Stück gipfelt die Konturierung in der wiederholten Regieanweisung „die Angeklagten lachen“. Im Kontrast dazu steht das viermalige „die Zeugin schweigt“ im „Gesang von der Möglichkeit des Überlebens“ als einzige Regieanweisung für die Opfer. Das Leiden der Opfer steht der Skrupellosigkeit der Täter gegenüber.

Das Gericht untersucht das Handeln der Angeklagten. Der tägliche Kampf der Menschen, die ihnen ausgeliefert waren, – präsent in den Aussagen der Zeuginnen und Zeugen, war im Prozess kein Thema. Dieser Kampf führte oft zur *Entmenschlichung* der Opfer. Wer überleben wollte, musste seine bürgerlich-zivilen und humanen Werte verkehren. Diesen Kampf fasst Weiss in diese Sequenz:

> „Überleben konnte nur der Listige
> der sich jeden Tag
> mit nie erlahmender Aufmerksamkeit
> seinen Fußbreit Boden eroberte
> Die Unfähigen
> die Trägen im Geiste
> die Milden
> die Verstörten und Unpraktischen
> die Trauernden und die,
> die sich selbst bedauerten
> wurden zertreten.“ (Weiss 2005[1965], 42)

Der Autor lässt hier die Bergpredigt anklingen. Im *Himmelreich* wird das den Schwachen und Selbstlosen zugefügte Unrecht wieder gutgemacht. Diese Hoffnung wird im Lager zerstört. Seine Weltanschauung verbietet Peter Weiss jedoch auch ein Verharren im aussichtslosen Entsetzen. „Aber trotzdem müßte die Möglichkeit zur Besserung, zur Lösung am Ende aufklingen“ notierte Weiss bei der Arbeit am Stück

10 Da sowohl unter den Angeklagten als auch unter den Zeugen *Funktionshäftlinge* waren, entspricht die Polarisierung nicht genau dem Angeklagte-Zeugen-Schema.

(Weiss, zit. n. Söllner 1988, 163). Mit dieser Weltanschauung (oder: Ideologie) hängt auch eine wesentliche Kontroverse um die Politik des Stückes zusammen.

Die Kontroversen um das Stück als didaktische Fragen

In den damaligen Feuilletons wurde darauf hingewiesen, dass das Publikum angesichts des *Unmaßes des Schrecklichen* keine Möglichkeit mehr zur Kritik habe. „Das Publikum muss den Fakten parieren", schreibt Joachim Kaiser in der Süddeutschen Zeitung. Er zieht den Schluss: „Auschwitz sprengt den Theaterrahmen, ist unter ästhetischen Bühnenvoraussetzungen schlechthin nicht konsumierbar". Andrerseits seien für „uns Deutsche Vorführungen wie diese bitter nötig" (Süddeutsche Zeitung, 04./05.09.1965 zit. n. Meyer 2005, 266). Damit ist die Bezogenheit der westdeutschen Gesellschaft auf die NS-Geschichte angesprochen. Weiss betonte die Beteiligung der Industrie an Auschwitz als letzte Konsequenz des Systems kapitalistischer Ausbeutung, das in der Bundesrepublik fortwirke, die auch in der personellen Kontinuität der NS-Gesellschaft stehe. Der Autor sagt dazu selbst: „Das Stück entbehrt nicht der aktuellen Sprengkraft. Ein Großteil davon behandelt die Rolle der deutschen Großindustrie bei der Judenausrottung. Ich will den Kapitalismus brandmarken, der sich sogar als Kundschaft für Gaskammern hergibt" (Weiss zit. n. Meyer 2005, 266).

Mit seinem derart vereinfachten Antifaschismus beteiligte sich der Autor an der Kampagne der DDR gegen die westdeutsche Eliten-Kontinuität. Der besondere Charakter des Nationalsozialismus als gegen die Juden gerichtetes Verbrechenssystem werde ausgeblendet. James E. Young beschuldigt Peter Weiss, mit seinem Drama symbolisch die Vernichtungspolitik der Nationalsozialisten fortzuführen: „So stellt man zum Beispiel fest, daß sein Dokumentarstück, wo nahezu die Hälfte der vier Millionen Opfer einzig und allein ihrer jüdischen Herkunft wegen ermordet wurde, genauso judenrein [im Original deutsch – d. Ü.] ist wie der größte Teil Europas nach dem Holocaust" (Young zit. n. Meyer 2005, 123).

Analog zu seinem politisch-ökonomischen Vorverständnis manipuliere Weiss die Fakten. Die einzige im Stück namentlich bezeichnete Gruppe seien die sowjetischen Kriegsgefangenen (ebd., 125). Christoph Weiß hat genauer hingeschaut und die Bearbeitungen der verschiedenen Fassungen untersucht (Weiß 2000, 12, zit. n. Meyer 2005, 268 f.). Zwar gebe es eine Tendenz zur „politischen Verschärfung" (ebd., 264) durch die Nennung der an den Verbrechen beteiligten Firmen. Gleichzeitig fügte der Autor auch andere Verweise auf die Herkunft der Opfer hinzu wie etwa zwei Verweise auf die jüdischen Opfer: den Namen „Sarah" sowie „6 Millionen/aus rassischen Gründen Getöteten".

Ein mögliches Fazit (mit Verweis auf heutige identitätspolitische Debatten): Die beiden strittigen Ebenen, die Konkretion (Jüdinnen und Juden) und die Verallgemeinerung (Menschen), das Partikulare und das Universelle, lassen sich nicht gegeneinander ausspielen. Stattdessen sollte der jeweilige Sinn bedacht werden, denn: „Man könnte auch sagen, dass Peter Weiss das allgemein Menschliche der Opfer betont, auch um die nationalistischen und rassistischen Stigmatisierungen nicht zu wiederholen" (Meyer 2005, 271).

„Peter Weiss und die Deutschen“ (mit Alfons Söllner)

Ich möchte noch kurz die Interpretation des Politikwissenschaftlers Alfons Söllner vorstellen. Er hat sie 1988 unter dem Titel *Peter Weiss und die Deutschen – Die Entstehung einer politischen Ästhetik wider die Verdrängung* vorgelegt. Söllner arbeitet den Bezug der „Ermittlung“ zur politischen Kultur und zur damaligen sozialpsychologischen Verfasstheit der Bundesrepublik heraus. Sein normativer Ausgangspunkt: Die Deutschen sollen zum Erwachen und zur Besinnung auf ihre Vergangenheit motiviert werden, sie sollen tabuisierte Probleme anpacken[11]. Die NS-Strafprozesse können dabei nur ein Anfang sein. Söllners These ist, dass „Die Ermittlung“ auch eine Überwindung der Begrenztheit von strafrechtlichen Verfahren intendiert (Söllner 1988, 173 f.). Er will einen Weg beschreiben, der über die juristische Vergangenheitsbewältigung hinausweist. Deren Mängel lägen zum einen in der Orientierung an einem individualistischen Strafrecht, das das kollektive Handeln im System nicht in den Blick nimmt. Der Schuldspruch und Strafvollzug sei dann zwangsläufig eine Rehabilitierung der Täter und gleichzeitig eine Legitimation des Recht sprechenden Systems. Die ehemaligen Täter koste er nur die Mühe des Ableugnens. Zum anderen sei die Diskrepanz zwischen dem Ausmaß des Verbrechens und dem Strafmaß von vornherein sehr hoch. Auch das mit dem Prozess verbundene Wahrheits- und Gerechtigkeitsversprechen täusche: Eine wahrheitsgetreue Rekonstruktion der zur Beurteilung stehenden Realität mit juristischen Mitteln sei überhaupt nicht möglich. Die Rekonstruktion sei erst noch zu leisten.

Ein „Erinnerungskampf“ (ebd., 175) habe sich gegen eine dreifache Verleugnung zu behaupten:

> „gegen eine vergangene Vernichtungsmaschinerie, die mit ihren Opfern vor allem auch die möglichen Zeugen ausrotten wollte; gegen die hartnäckigen Ableugnungsstrategien der Angeklagten in der Gegenwart des Prozesses und am wichtigsten: gegen eine Kontinuität von kollektiven Strukturen teils sozialer, teils mentaler Art, die fortgesetzt auf die Entwirklichung der Opfer und auf die Rehabilitierung der Täter hinarbeite.“ (Ebd.)

Ich möchte diese Interpretation so stehen lassen. Ich bezweifle zwar nicht, dass sie dem Stück gerecht wird; aber zu diskutieren wäre, inwieweit Söllner die Entwicklungen der 1970er- und 1980er-Jahre noch zu sehr unter „Verdrängung“ rubriziert und welche Ideen Söllners in eine Didaktik zu übernehmen wären. Überzeugend scheint mir jedoch ein letzter Punkt, mit dem ich an die Stichworte „dokumentarisch“ und „objektiv“ anschließen möchte:

> „Die Gegenüberstellung der Täter- und der Opferperspektive ist nicht im Medium einer dritten, einer neutralen Perspektive aufgehoben. Das Gegenteil ist der Fall: die Zeugen werden insofern radikal beim Wort genommen, als sie alleine es sind, die zuverlässige und detaillierte Informationen über das Lagerleben abgeben können und wollen. Die Gleichung Zeugen gleich Opfer ist gleich Wahrheit ist die entscheidende Modellierung der Wirklichkeit in der ‚Ermittlung‘ und insofern auch die grundlegende politische Ent-

11 Diese Interpretation, die ich hier im Anschluss an Söllner referiere, kann als die dominierende Sichtweise gelten, vermittelt durch die Rezeption von Fritz Bauers Kritik an den Defiziten des Auschwitzprozesses.

> scheidung, zu der ihr Autor gelangt ist. [...] Es ist wichtig. die Differenz herauszustellen, die diesen Anspruch auf Objektivität vom üblichen Gebrauch des Wortes unterscheidet; nicht wissenschaftliche Objektivität ist hier gemeint, sondern die mit ästhetischen Mitteln hergestellte Präsentation.“ (Ebd., 181)

Auf der Basis dieses differenzierten Objektivitätsverständnisses lässt sich die dreifache Unterscheidung von geschehenen Verbrechen, Prozess-Realität und der Objektivität von Schuld, die das Stück ermittelt, verstehen lernen. Söllner zeigt: Unbestritten teilt Weiss das Interesse an Fragen von Schuld und Gerechtigkeit, jedoch nicht in einem engen strafrechtlichen Sinne. Damit komme ich zum nächsten Punkt:

3 Schuld und Gerechtigkeit als didaktische Kategorie

Ich möchte im zweiten Teil meines Vortrages Schuld und Gerechtigkeit[12] als didaktisch fruchtbare Kategorien für die politische Bildung präsentieren. Diese beiden Begriffe sind Kategorien im Sinne einer Grundbegrifflichkeit von Politik, Pädagogik und Philosophie. Sie sind aber auch alltagsbasierte, lebensweltliche Kategorien im Sinne der Fragen: Ist das gerecht? Wer ist schuld? Was folgt aus Schuldsprüchen? Zudem sind diese beiden Kategorien die juristischen Grundfragen in Strafprozessen. Generell gehört die Feststellung von krimineller Schuld und die Verurteilung zu einer gerechten Strafe, also die juristische Ahndung, zu den Erfordernissen von Staaten und Gesellschaften. Sie werden im Falle von politisch-krimineller Schuld als Teil der politisch-rechtlichen *Vergangenheitsbewältigung* verstanden. Für die Politikdidaktik heißt das: Schuld und Strafgerechtigkeit sind grundlegende Kategorien für Handlungsmotive der Politik. Hier in diesem Zusammenhang wird nur eine bestimmte Dimension der Gerechtigkeit, die Strafgerechtigkeit, relevant sein. Winfried Hassemer stellt in seinem Plädoyer „Warum Strafe sein muss“ fest: „Unsere Gerechtigkeitserwartungen sind auf dem Feld des Strafrechts tief verwurzelt und ziemlich stabil“ (Hassemer 2009, 28)[13]. Daran knüpft mein Ansatz an, denn auch Jugendliche bilden ihre alltagsweltlichen Begriffe von Schuld und gerechter Strafe im Rahmen der gesamtgesellschaftlichen Kommunikation aus. Worauf diese Erwartungen sich nicht nur *bei uns*, sondern gerade auch weltweit richten, fasst Otfried Höffe zusammen: „Interkulturell anerkannt sind auch Grundsätze der Verfahrensgerechtigkeit, ferner der Gedanke der Wechselseitigkeit oder Reziprozität, verbunden mit der Goldenen Regel (‚Was du

---

12 Recht (als objektives System und als subjektives „Rechte haben“) und Gerechtigkeit als politisches Ziel und Legitimationsbegriff sind Grundbegriffe der Fachwissenschaften, der Politikdidaktik und auch der Alltagswelt.

13 Muss Strafe sein? Muss Schuld bestraft werden? Die politische Bildung sollte eine Grundorientierung in den unterschiedlichen Straftheorien mitbringen, gerade wenn sie sich auf Menschenrechte und Menschenwürde als Normquellen und zu schützende Werte beruft. Die Politikdidaktik zu den NS-Prozessen muss zudem den Einwand berücksichtigen, dass Prävention und Resozialisierung bei einem entmachteten politisch-verbrecherischem System kein Strafzweck sein können, weil die Täter gesellschaftlich wieder integriert sind und nur unter den Bedingungen der Diktatur so handeln konnten. Die Frage des Strafzweckes und der Zurechnung bei Makroverbrechen wurde von Herbert Jäger im Jahr 1995 diskutiert. Für die Zeit nach der Entmachtung einer politisch-kriminellen Elite, dann meist in einem geänderten politischen System, ist zu vermuten, dass Abschreckung und das Schaffen von Normbewusstsein bei den Tätern im Vergleich zu den normalen Zielen der Generalprävention und Normstabilisierung wenig erfolgreich sind (Jäger 1995, 339 f.).

nicht willst, das man dir tu’, das füg’ auch keinem andern zu‘) und mit jener Gleichwertigkeit im Nehmen und Geben (‚Tauschgerechtigkeit‘), die keineswegs nur für Wirtschaftsbeziehungen gilt. Ebenfalls zum gemeinsamen Gerechtigkeitserbe gehört der Gedanke einer ausgleichenden (‚korrektiven‘) Gerechtigkeit“ (Höffe 2010, 11 f.).

Auf dieser universellen Grundlage lässt sich meiner Erfahrung nach auch der Parole vom „Schuldkult“ offensiv begegnen.

Der Parole vom „Schuldkult“ offensiv begegnen

Es ist m. E. sinnvoll, das mit diesem Stichwort der AfD aufgerufene oder aufgebaute Unbehagen direkt aufzugreifen, anstatt als Rumoren und politische Parole im Raum stehen zu lassen. Das habe ich gerade bei Soldaten erlebt. Ein gut begründeter und grundlegender Umgang mit dem Problem basiert auf der geläufigen Unterscheidung von Schuld und Verantwortung. Letztere haben wir als Angehörige der historisch gewachsenen Gesellschaft dieses Landes, dieses Nationalstaates Deutschland, zu übernehmen.

Der vielfach formulierte und logisch unwiderlegbare Einwand, niemand der Nachgeborenen könne garantieren, dass er sich nicht auch so verhalten hätte wie manch einer der Täter oder Täterinnen, rechtfertigt nicht die damit oft verbundene Nivellierung von Schuld und Verantwortung. „Wie hätte ich mich verhalten“ – dazu ist viel nachgedacht und geschrieben worden, eine der präzisesten Stimmen dazu ist die von Jan-Philipp Reemtsma: Er macht – unter diesem Titel (Reemtsma 2001) – geltend, dass die eigene Schwäche (formuliert in dem Satz: „Ich kann nicht garantieren, nicht auch so gehandelt zu haben“) ja keine allgemeine Handlungsmaxime sein könne oder werden solle. Von jedem Menschen kann erwartet werden, dass er sich zumindest vornimmt, Situationen zu verhindern oder zu vermeiden, in denen er anderen Menschen Leid zufügt. Auf diesem Weg kann auch dem missmutigen Motto, das da oft lautet: „Was haben wir denn damit zu tun?“ begegnet werden.[14]

Aber wir sind im Stück von Peter Weiss, in dem die Schuldfrage ebenfalls präsent ist, wenn auch nicht im engen strafrechtlichen Sinne. Sie ist es als politische Zuweisung unter der antifaschistischen Perspektive. Aber der Autor Weiss ist nicht nur der sozialistische Gegner von Kapital und Bürgertum, nicht nur der politisch Verfolgte und das prädestinierte Opfer. Er reflektiert eine weitere mögliche Rolle im Lagersystem: Meyer nimmt als Hinweis die Stelle im *Gesang vom Phenol*, wo von den Funktionshäftlingen Schwarz und Weiss (!) die Rede ist, die die Phenolbüchsen in die Gaskammern kippen müssen.

„Der Autor Peter Weiss war sich bewusst, dass ihn seine damals allzu deutsche, nämlich autoritäre Erziehung, anfällig für die nationalsozialistischen Machtfantasien gemacht hätte“ (Meyer 2005, 272). Damit soll sicher nicht die Austauschbarkeit von Täter und Opfer unterstellt werden. Allerdings bleibt es den Opfern nicht erspart, sich im Lager manchmal den Tätern annähern zu müssen, um zu überleben (siehe oben

14 Einige wiederkehrende Fragen: Gibt es nicht wichtigere Themen oder aktuellere Staatsverbrechen und Völkermorde? Und ist das nicht ein Problem der Deutschen, mit dem Einwanderer nichts zu tun haben oder ein Problem einer bestimmten Generation, mit dem die junge Generation nichts zu tun hat?

das Bergpredigt-Zitat aus dem Stück). Wie werden die angeklagten Täter von Weiss charakterisiert? Die Frage ist nach den vielen Beiträgen zur *Täterforschung* – wie werden aus ganz normalen Menschen Massenmörder? – naheliegend. Mit Blick auf die Schuld der Angeklagten arbeitet er ihre Entschuldigungen heraus und zeigt ihre Unverschämtheiten und ihre mangelnde Empathie. Die Angeklagten sind weder Marionetten des Systems oder Rädchen im Getriebe noch reine Bürokraten oder Exzess-Täter.

Schuld als personal zurechenbare Verantwortung für strafbare Handlungen

Ich will hier noch kurz auf den didaktischen Umgang mit der Kategorie „Schuld" eingehen: Sie beinhaltet mehr als die gerichtliche Feststellung; das ist ja seit der vierfachen Unterscheidung von Karl Jaspers aus dem Jahr 1946 geläufig. Die Klärung der Schuldfrage bei Makroverbrechen geht auch über die Frage nach der Verletzung gesellschaftlicher Normen und nationaler Strafgesetze hinaus; zu klären ist der Charakter der Handlungen und Tatkomplexe selbst – jenseits der Feststellung von „Mord" oder „Beihilfe zum Mord".

Der normative Rahmen kann so formuliert werden (dazu ausführlicher Böhm 2019): Bestrafung setzt die Schuldfeststellung voraus. Schuld ist Vorwerfbarkeit. Mit der Tatsachenfeststellung und dem Urteil „schuldig" wird dem Täter vorgeworfen, dass er sich nicht rechtmäßig verhalten hat und dass er sich für das Unrecht frei entschieden hat, obwohl er sich rechtmäßig verhalten und sich für das Einhalten des Rechts hätte entscheiden können. Die inzwischen verbreitete Frage, ‚ob es einen freien Willen gibt', will ich hier mit Bezug auf die folgende Annahme des Juristen Carl-Friedrich Stuckenberg beantworten:

> „Die Selbstwahrnehmung des Menschen als frei und bewusst agierendes Wesen ist unhintergehbar. […] Der Mensch kann aus logischen Gründen sein eigenes Verhalten nicht vorhersagen (epistemischer Indeterminismus) und ist daher praktisch frei. Die hinzutretende ‚Illusion' eines bewussten Willens als Instanz der Handlungssteuerung ist eine psychologische Realität, ein notwendiger Systemzustand, folglich unaufgebbar. Ob der menschliche Wille im starken Sinne frei ist, ist für strafrechtliche Schuld theoretisch irrelevant" (Stuckenberg 2007, 21).

Für das Strafrecht setzt der Rechtsphilosoph Arthur Kaufmann verschiedene Zurechnungsebenen von Freiheit voraus, die zur Beschreibung von Handlungsfreiheit bei NS-Tätern nützlich sind: Voraussetzungen einer Schuldzurechnung sind „generelle Freiheit", „soziale Freiheit" und „individuelle Freiheit" (Kaufmann 1983, 325). Diese Freiheitslevels werden durch die verbreitete Metapher „Rädchen im Getriebe" verunklart. Das Bild wird auch regelmäßig als Entschuldigung für Tätigkeiten in Konzentrations- und Vernichtungslagern gebraucht. Bekanntlich ist die zentrale Frage dabei, ob die bloße Zugehörigkeit zu den Organisationsstrukturen eines Vernichtungslagers schon „Beihilfe zum Mord" ist; und wie die untergeordnete, *indirekte* Beteiligung am Gesamtgeschehen, am Verbrechenskomplex, zu bewerten ist. Peter Weiss entfaltete in der *Ermittlung* schon über die Argumentation der Ankläger und des Zeugen drei

die *Gesamtkomplex-Argumentation*. Und bekanntlich folgten die Richter in Frankfurt dieser Logik nicht.

Inzwischen gibt es in Deutschland den Tatbestand der Beihilfe zum Massenmord, wie er im Urteil gegen John Demjanjuk im Jahr 2011 formuliert wurde: „Die Vernichtungslager dienten nur dem einzigen Zweck der massenhaften Ermordung der jüdischen Bevölkerung Europas. Damit war jede Tätigkeit aller übrigen Wachleute im Lager eine Förderung des Hauptzwecks des Vernichtungslagers“ (zit. n. Jasch & Kaiser 2017, 191 f.)

Ich will diesen Wandel etwas ausführen, weil er auf eine auch im Bildungsbereich regelmäßig zu bearbeitende Frage verweist:

„Warum werden heute noch diese alten Männer angeklagt?“

John Demjanjuk, Oskar Gröning und Bruno Dey wären 1965 in Frankfurt nicht verurteilt worden. Zukunftsweisend war damals schon die Kritik von Fritz Bauer, die ich hier in der Zusammenfassung des Juristen Hans-Christian Jasch zitiere:

> „Bauer erfasste den spezifischen Charakter der auf gestufter Arbeitsteiligkeit beruhenden ‚Endlösung der Judenfrage‘ […] Es waren diese modernen arbeitsteilig, industriell und bürokratisch organisierten Strukturen, die den einzelnen Beteiligten die Möglichkeit einräumten, sich als nur kleines, unbedeutendes Rädchen eines großen Getriebes zu sehen. Auch die Tätigkeit eines jeden Mitglieds eines Vernichtungslagers stellt vom Eintritt in das Lager, womit in aller Regel sofort die Kenntnis von dessen Aufgabe, Tötungsmaschinerie zu sein, verbunden war, bis zu seinem Ausscheiden eine natürliche Handlung dar, was immer er physisch zur Verwaltung des Lagers und damit zur ‚Endlösung‘ beigetragen hat. Er hat fortlaufend, ununterbrochen mitgewirkt.“ (Jasch & Kaiser 2017, 151)

Bruno Dey wurde 2020 zu zwei Jahren Haft auf Bewährung verurteilt, Bruno Gröning zu vier Jahren Freiheitsstrafe; er starb 2018, ohne die Strafe angetreten zu haben. John Demjanjuk wurde 2011 zu fünf Jahren Haft verurteilt. Weil beim staatenlosen Demjanjuk keine Fluchtgefahr bestehe, setzte der Richter den Haftbefehl außer Vollzug. Zehn Monate später starb Demjanjuk, noch bevor das Urteil rechtskräftig geworden war.

Ich möchte zum Abschluss wiederum eine Textanalyse ins Gespräch bringen, die ich zum Beispiel[15] im Rahmen einer Gruppenarbeit bei einem dreistündigen Projekt im Memorium oder als Nacharbeit in der Gruppe/Klasse für geeignet halte: „In Demut richten – Der Preis der späten Gerechtigkeit“ (Alexander Haneke, Leitartikel der Frankfurter Allgemeinen Zeitung vom 19.11.2018 zu Bruno Dey, in Münster vor Gericht).

> „Vor ein paar Jahren hat die deutsche Justiz angefangen, die letzten SS-Männer vor Gericht zu stellen, derer sie noch habhaft wird. Über Jahrzehnte hatte es geheißen, das Tun der einfachen Wachleute der Konzentrationslager sei nicht strafbar, wenn ihnen keine eige-

15 Neben diesem Text sind weitere Aufgaben für AGs sinnvoll unter der Aufgabenstellung: Überlegen Sie, was die folgende Frage/These bedeuten soll. Schauen Sie ggf. bei *Wikipedia* zum Stichwort nach. Wägen Sie ab. Nehmen Sie Stellung: • Hatten die Menschen im KZ Menschenrechte? • Beurteilen Sie die Frage: Beihilfe von Einzeltätern oder Universum/Gesamtkomplex. • Gibt es eine Inflation von Völkermord als Beschreibung von Menschheitsverbrechen? (Singularitätsthese als Frage) • Soll die Leugnung des Holocaust-Leugnung weiterhin bestraft werden?

nen Mordtaten nachzuweisen waren. Die Justiz ließ damals Milde walten, und sie hatte durchaus Gründe. War nicht das Unrecht dieser Männer verschwindend gering gegenüber dem der wirklichen Schlächter von Auschwitz? Hatten sie nicht auch gelitten, die besten Jahre ihres Lebens an diesen furchtbaren Orten zubringen zu müssen? Und waren sie nicht selbst Opfer der Umstände ihrer Zeit, in die sie nun einmal hineingeboren waren? Wer kann sich schon aus der sicheren Distanz von Jahrzehnten Demokratie und Rechtsstaat erlauben, über einen jungen Mann zu richten, der damals von der SS zum Dienst gezwungen worden war? Vor allem aber: Wo ist die Grenze? Ist es gerecht, dass ein Wachmann von Stutthof angeklagt wird, nicht aber Reichsbahner, die auch wussten, was sie taten, als sie Züge voller Menschen in die Vernichtungslager fuhren?

Und die Polizisten, die die Menschen zu den Sammelstellen für die Deportationszüge brachten? Und die, die zusahen? Auschwitz endete nicht an seinen Toren.

[...]

Vor Jahrzehnten, als es eigentlich Zeit für diese Prozesse gewesen wäre, hat die Justiz sie nicht geführt, vielleicht auch, weil sie zu weit geführt hätten, nämlich in die Mitte der Gesellschaft. Damals waren das Land und seine Justiz dazu nicht bereit. Möglicherweise wären die Kosten zu hoch gewesen. Hunderttausende hätten vor Gericht gestellt werden können. Friede ist so schwer zu finden. Heute tun die Prozesse niemandem mehr weh außer jenen Greisen, die noch da sind, als wären sie aus ihrer Zeit gefallen. Die Justiz kann sich ohne große Schmerzen rehabilitieren. Heute fällt es leicht, mit dem Finger auf den SS-Mann in Münster zu zeigen und sich selbst auf der richtigen Seite der Geschichte zu wissen. Es kostet nichts mehr.

Dennoch ist es richtig, diese Prozesse zu führen. Nicht nur für die Überlebenden, die Jahrzehnte mitansehen mussten, wie deutsche Staatsanwälte und Richter teils zynische Argumentationskonstrukte ersannen, um ihre Milde gegenüber den Tätern juristisch zu begründen. Für die wenigen noch Lebenden derer, die die Hölle der Konzentrationslager durchlitten haben, ist es eine späte Genugtuung, dass sich nun noch einmal deutsche Gerichte ihrer Schicksale annehmen. Die Überlebenden betonen stets, dass es nicht um Strafe geht, sondern um Urteile.

Es ist die Aufgabe der Justiz, Recht zu sprechen. Und das hat sie zum Vernichtungssystem der Konzentrationslager noch nicht ausreichend getan. Denn jeder, der eine Mordtat willentlich fördert, begeht Beihilfe. Jeder Wachmann der Konzentrationslager wusste, was drinnen geschah. Die Mordmaschinerie funktionierte nur deshalb, weil all die kleinen Zahnrädchen ihren Dienst taten. Wären die Wachmänner, die Lagerverwalter nicht gewesen, hätte es (womöglich) keine Vernichtungslager geben können. Dass nun gebrechliche Greise vor den Richter gezerrt werden, ist der Preis dafür, dass so lange mit der Gerechtigkeit gewartet worden ist. Den späten Prozessen wohnt die Gefahr inne, dass sich der Fokus immer mehr auf die Konzentrationslager reduziert und das Böse, dem man hier zum letzten Mal ins Auge zu blicken glaubt, gleichsam in den Lagern eingeschlossen wird, als hätte es all die Mitwirkenden draußen nicht gegeben.

Doch in dem Blick auf die damals jüngsten Täter liegt auch eine Chance. Denn an ihnen ist zu sehen, dass das Menschheitsverbrechen der Vernichtungslager nicht nur von sadistischen Mördern begangen wurde, die ihren aufgestauten Hass ausleben konnten. Es waren zum großen Teil ‚normale' Menschen, viele junge dabei, die in einer anderen Zeit vielleicht nie etwas Böses getan hätten. Das Schicksal hat sie in die Vernichtungslager gebracht, wo ihnen der Mut fehlte, nein zu sagen. Es wäre fraglos großer Mut erforderlich gewesen. So wurden sie zu Tätern. Darüber muss gerichtet werden, nicht über die Menschen, aber über ihre Taten, auch heute noch. Es sollte in größter Demut geschehen, da es nicht der eigene Mut war, der herausgefordert wurde".

Mit dieser sensiblen, klugen und aktuellen Argumentation möchte ich meine Empfehlung zur Arbeit mit dem Stück *Die Ermittlung* in der politischen Bildung schließen.

Literatur

Böhm, O. (2019). *Die Suche nach Schuld und Gerechtigkeit. Eine politische Fachdidaktik des Internationalen Militärtribunals von Nürnberg*. Erlangen: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU).

Fechler, B. (Hrsg.) (2000). *„Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen*. Weinheim/München: Juventa.

Hassemer, W. (2009). *Warum Strafe sein muss. Ein Plädoyer*. Berlin: Ullstein.

Höffe, O. (2004). *Gerechtigkeit. Eine philosophische Einführung*. München: Beck.

Jäger, H. (1982). *Verbrechen unter totalitärer Herrschaft. Studien zur nationalsozialistischen Gewaltkriminalität*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Jasch, H.-C. & Kaiser, W. (2017). *Der Holocaust vor deutschen Gerichten. Amnestieren, Verdrängen, Bestrafen*. Stuttgart: Reclam.

Kaufmann, A. (1983). *Schuld und Strafe. Studien zur Strafrechtsdogmatik*. Köln: Heymanns.

Meyer, M. (2000). *Eine Ermittlung. Fragen an Peter Weiss und an die Literatur des Holocaust*. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag.

Meyer, M. (2005). Anamnese und Mnemosyne: Arbeit an der Wieder-Erinnerung und künstlerischen Gestaltung. In P. Weiss. *Die Ermittlung. Oratorium in 11 Gesängen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 249–273.

Naumann, B. & Renz, W. (2013). *Der Auschwitz-Prozess. Bericht über die Strafsache gegen Mulka u. a. vor dem Schwurgericht Frankfurt am Main 1963–1965*. Hamburg: CEP Europäische Verlagsanstalt.

Reemtsma, J.-P. (2001). *‚Wie hätte ich mich verhalten‘ und andere, nicht nur deutsche Fragen Reden und Aufsätze*. München: C. H. Beck.

Söllner, A. (1988). *Peter Weiss und die Deutschen. Die Entstehung einer politischen Ästhetik wider der Verdrängung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Stuckenberg, C.-F. (2007). *Vorstudien zu Vorsatz und Irrtum im Völkerstrafrecht. Versuch einer Elementarlehre für eine übernationale Vorsatzdogmatik*. Berlin: De Gruyter.

Weiß, C. (2000). *Auschwitz in der geteilten Welt. Peter Weiss und die „Ermittlung“ im Kalten Krieg*. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag.

Weiss, P. (2005[1965]). *Die Ermittlung. Oratorium in 11 Gesängen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Forum und Faktor – Das Evangelische Bildungszentrum Bad Alexandersbad als Ort regionaler öffentlicher Verständigung[1]

Joachim Twisselmann

1 Ein geistiges und geistliches Zentrum im strukturschwachen Zonenrandgebiet

„Ein Glücksort mit bundesweiter Ausstrahlung" sei das Alexandersbader Bildungszentrum, so hat Andreas Seiverth die Bildungsstätte im Fichtelgebirge einmal gerühmt. Als Bundesgeschäftsführer der Evangelischen Erwachsenenbildung kam er in der ganzen Republik herum und hatte den Vergleich mit vielen anderen Bildungshäusern. Deshalb kommt seinem Lob besonderes Gewicht zu. Ich selbst war in diesem schönen Haus in den vergangenen 30 Jahren für die Politische Bildung verantwortlich. Über einige interessante und ermutigende Erfahrungen aus dieser Zeit berichtet der folgende Beitrag.

Diesen Glücksort gibt es nämlich nicht einfach als attraktives Ziel unserer Wünsche nach interessanten Begegnungen, nach Schönheit, Genuss und Erholung wie etwa die wunderbare Evangelische Akademie im Tutzinger Schloss am Starnberger See. Bad Alexandersbad liegt am strukturschwachen Rand der Republik in den ausgedehnten Wäldern Nordostbayerns. Hier gibt es das Glück überhaupt nur mit politischer Bildung! Denn hier muss das Glück bis heute immer wieder hart erarbeitet und den widrigen Lebensumständen abgetrotzt werden. Die Menschen im Fichtelgebirge können davon ein Lied singen. Und das tun sie auch:

Fichtelgebirgslied[2]

Ich bin gewandert weit umher
Auf Gottes schöner Erden,
ich sah die Länder, sah das Meer,
doch keines wüsste ich nun mehr,
das könnt verglichen werden
dem Fichtelgebirg, dem Fichtelgebirg.

Die Berge sind nicht himmelhoch
Voll Felsenriff und Zacken

---

1 Dieser Vortrag wurde auf der 13. *Werkstatt* (29.06.–01.07.2022) am 29.06.2022 gehalten.

2 „Hupfer-Lied", gedichtet 1923 von Pfarrer Joseph Hupfer aus Ebnath; das „offizielle Heimatlied der Fichtelgebirgler" wurde 1897 von dem Lehrer Isaak Eckardt aus Nürnberg gedichtet: „Kennst du die Berge in Deutschlands Herz, gelagert rings im Kreise [...]".

Und tragen auch kein Firnenjoch
Und sind so schön und lieblich doch
Und recken stolz den Nacken
Im Fichtelgebirg, im Fichtelgebirg.

Das Meer, gewaltig, wunderbar,
mit Wellen und mit Wogen;
es stellt die Ewigkeit uns dar.
Mich hat der dunkle See fürwahr
Noch besser angezogen
Im Fichtelgebirg, im Fichtelgebirg.

Am Rhein liegt heller Sonnenschein,
die Burg grüßt von den Bergen
und an den Hängen wächst der Wein,
doch möchte ich nimmer dorten sein,
will lieber mich verbergen
im Fichtelgebirg, im Fichtelgebirg.

Und sind die Dörfer ärmlich klein
Und sind auch karg die Felder,
es ist ein wunderbares Sein,
im herben Duft und so allein
zu wandern durch die Wälder
im Fichtelgebirg, im Fchtelgebirg.

So war es eine gute Idee, im Jahr 1958 hier im strukturschwachen *Zonenrandgebiet* eine evangelische Volkshochschule in der Tradition der dänischen Heimvolkshochschulen zu gründen. Besonnene Persönlichkeiten aus Politik, Kirche, Landwirtschaft, Industrie und Gewerkschaft haben sich dafür zusammengetan. Die Einsichten und Erfahrungen des klugen Pfarrers und Volksbildners Nikolai Frederik Severin Grundtvig (1783–1872) und die guten Erfahrungen der dänischen Heimvolkshochschulbewegung hatten sie überzeugt. Wie schon nach den kulturellen Erschütterungen und Orientierungskrisen nach dem 1. Weltkrieg entstanden auch in der Zeit der geistigen und politischen Neuorientierung nach dem faschistischen Kulturbruch und dem unfassbaren Leid des 2. Weltkriegs überall in Deutschland Heimvolkshochschulen als Institutionen vor allem für eine humanistisch ausgerichtete Jugendbildung. Oft fanden diese Initiativen verlässliche Unterstützung in einer der beiden christlichen Kirchen oder auch bei den Bauernverbänden.

2 Sprachschule für die Freiheit

Ein programmatischer Buchtitel des Reformpädagogen Hartmut von Hentig fasst die Zielsetzungen auch dieser Bildungsbewegung prägnant zusammen: „Die Menschen stärken und die Sachen klären!“ Das wollte Grundtvig genauso wie Hartmut von Hentig (1985). Beide stehen damit ausdrücklich in der Tradition des Dichters, Philosophen und Pädagogen Johann Gottfried Herder (1744–1803). In seinen *Briefen zur Beförde-*

rung der Humanität entfaltet dieser eindrucksvoll dies große Ziel als Aufgabe der Erziehung jedes einzelnen Menschen, aber auch als Ziel des Geschichtsprozesses der Menschheit als ganzer.

Über Rückschläge und Niederlagen in diesem Prozess macht Herder sich keine Illusionen. Aber in allen Kulturen, in allen Zeiten und in allen Sprachen kann er das Bestreben entdecken, ein Bild vom „richtigen", vom „gelingenden" Menschsein zu verwirklichen. Aus sich heraus bringt die Natur diesen gebildeten Menschen nicht hervor, aber „der erste Freigelassene der Schöpfung" kann durch gemeinschaftliche Bildung, gute Vorbilder und das rechte Tun die Idee der Menschlichkeit in seinem Leben in jeder Kultur zu einem jeweils charakteristischen Ausdruck bringen – das ist seine inspirierende Ermutigung.

Diese philosophische Idee begeisterte auch die Vordenker der Heimvolkshochschulbewegung. Der „toten Zwangsinstitution Schule" stellt Grundtvig eine „Schule für das Leben" entgegen, dem „toten Buchstaben" das „lebendige Gespräch", dem verkrusteten und unterdrückerischen Gesellschaftssystem seiner Zeit die Idee der „Folkelighed", der demokratischen Selbstbestimmung des Volkes. Der bisher von den autoritären Verhältnissen unterdrückte junge Mensch soll endlich ohne Angst zu sich selbst finden können. Aber nicht in Einsamkeit und Freiheit, sondern in lebendiger Gemeinschaft mit anderen (Röhrig 1991).

Denn der Mensch ist ein dialogisches Wesen; im gelingenden Dialog auf Augenhöhe kann in solchen Bildungsprozessen zwischen allen Beteiligten lebensgeschichtlich entscheidend Neues entstehen: neues Wissen zu wichtigen gemeinsamen Fragen, eine Verständigung über den urteilenden und handelnden Umgang mit diesem Wissen und eine persönliche Stärkung und Reifung der Beteiligten. Denn sie üben sich darin, ihre Meinungen zu begründen, Gegenargumente zu hören, zu prüfen und möglicherweise als überzeugend anzunehmen. In bester Tradition der Aufklärung wird in den Seminaren und freien Gesprächen im geschützten Raum der Heimvolkshochschulen „der zwanglose Zwang des besseren Arguments" (Habermas) bildungswirksam.

Das klingt in unseren diskurstheoretisch vorgebildeten Ohren vielleicht nicht besonders aufregend. Das ist es aber sehr wohl, wenn man es mit bildungsfernen und diskursunerfahrenen Menschen zu tun hat – wenn es einer Bildungseinrichtung also gelingt, Menschen zu erreichen, die in unseren Dörfern und kleinen ländlichen Städten nach wie vor die Mehrheit bilden. Es ist wirklich eine bemerkenswerte Stärke der Alexandersbader Bildungsstätte, viele dieser Menschen zu erreichen und mit ihnen in persönlich bedeutsame Gespräche zu kommen. Das ist uns immer wieder ganz begeistert rückgemeldet worden. Und hier liegt sicher auch die Stärke der anderen ländlichen Heimvolkshochschulen.

In Bad Alexandersbad sind dies oft Bäuerinnen und Landfrauen, die in ihrem Leben wenig Gelegenheit zu schulischer Bildung und Förderung bekommen haben. Vielfach sind dies aber Persönlichkeiten mit einer beeindruckenden *Herzensbildung*. Im Sinne von Ernst Lange (1980[1971]) und Paolo Freire ist es meines Erachtens unsere wichtige und begeisternde Aufgabe, für diese Menschen eine *Sprachschule für die*

Freiheit zu sein. Jede Förderung persönlicher Fähigkeiten und Möglichkeiten, jede Ermutigung zur Wahrnehmung eigener Interessen kann für sie auch zur Stärkung der politischen Bildung werden. Entscheidend bleibt immer, dass die Stärkung der Einzelnen nicht zulasten anderer geht, sondern sich verbindet mit der solidarischen Aufmerksamkeit für fremde Bedürfnisse und fremdes Leiden.

Hartmut von Hentig hat sechs Ziele für eine solche *ganzheitliche* Bildung vorgeschlagen, in der die politische Bildung im umfassenden Sinne des Wortes „aufgehoben“ ist. Ihnen schließe ich mich gerne an:

> „Abscheu und Abwehr von Unmenschlichkeit; die Wahrnehmung von Glück; die Fähigkeit und den Willen, sich zu verständigen; ein Bewusstsein von der Geschichtlichkeit der eigenen Existenz; Wachheit für letzte Fragen, und – ein doppeltes Kriterium – die Bereitschaft zur Selbstverantwortung und zur Verantwortung in der Republik.“ (Hentig 1996, 73)

3 Die Menschen stärken – die Sachen klären

Gleichwohl war es am Anfang meiner Tätigkeit in Bad Alexandersbad nicht einfach, überhaupt mit den Gästen unserer Veranstaltungen in ein offenes und weiterführendes Gespräch zu kommen. Prägende kulturelle Differenzen waren deutlich spürbar – angefangen schon ganz grundlegend mit den sprachlichen Verständigungsschwierigkeiten. Die Alexandersbader Gäste sprechen im Regelfall ganz selbstverständlich ihre verschiedenen Dialekte und erwarten auch, dass dies von der Seminarleitung verstanden und akzeptiert wird. Hier hat mir sehr geholfen, dass ich selbst auch vom Land komme und keinen sprachlichen Dünkel verspüre. Notfalls konnte ich als Schleswig-Holsteiner Bauernjunge ins Plattdeutsche wechseln und hatte dann sofort alle Sympathien auf meiner Seite.

Noch viel herausfordernder waren die sprachlichen und kulturellen Hindernisse allerdings Anfang der 90er-Jahre mit den neuen Gästen aus der früheren DDR. Allein durch die räumliche Lage war das Alexandersbader Bildungszentrum prädestiniert für Begegnungstagungen und Freizeiten mit Menschen aus Sachsen und Thüringen. Sie konnten rasch aus den *neuen Ländern* anreisen und für die Älteren gab es sogar vielfach noch sehr lebendige Erinnerungen an die gemeinsame Vorkriegszeit.

Die Resonanz auf unsere Einladungen war sehr erfreulich. Es gab spannende leidenschaftliche Diskussionen und berührende persönliche Begegnungen. Im Abschlussgespräch war stets die übereinstimmende begeisterte Rückmeldung: Genau solche deutsch-deutschen Begegnungen brauchen wir jetzt in großer Zahl und überall im Land, wenn der Einigungsprozess in den nächsten Jahren gelingen soll. Eine herausfordernde, aber auch sehr dankbare Aufgabe für die Politische Bildung in Bad Alexandersbad vor allem in den ersten Jahren der neu gewonnen Einheit.

Die Begegnungen mit unseren ostdeutschen Freundinnen und Freunden haben sich in den vergangenen Jahren dann auch weiterhin als besonders intensiv und für uns alle persönlich bedeutungsvoll bewährt. Im produktiven und freundschaftlichen Zusammenwirken vor allem mit Pfarrer Dr. Friedrich Schorlemmer thematisierten

wir auch immer die Widersprüche und Probleme im deutschen Einigungsprozess und ermutigten unsere ostdeutschen Gäste erfolgreich, sich auch öffentlich in Kirche und Gesellschaft für ihre Interessen einzusetzen. Ganz sicher wäre vieles besser gelungen im oftmals schwierigen Wachstumsprozess der inneren deutschen Einheit, wenn es mehr solcher einladender und anregender Begegnungsmöglichkeiten gegeben hätte.

Insbesondere die gemeinsame Tagungsarbeit[3] mit Friedrich Schorlemmer entwickelte eine inspirierende Ausstrahlung in unser gesamtes Programm. Als evangelischer Pfarrer war er nicht nur ein wichtiger Sprecher der kirchlichen Opposition in der DDR gewesen, sondern auch darüber hinaus einer der wichtigsten Vordenker und Repräsentanten der dortigen Demokratiebewegung geworden. Für uns Westdeutsche war es immer wieder aufregend, von seinen Erfahrungen zu hören und gemeinsam danach zu fragen, was jetzt für uns alle zu tun sei – in der Kirche, im Ausbau der Demokratie im vereinten Deutschland und im gemeinsamen Einsatz für Gerechtigkeit, Frieden und die Bewahrung der Schöpfung. Gerade in diesem Zusammenhang war es sehr erfreulich zu erleben, wie stark auch unsere Bayerische Evangelische Landeskirche bereit war, aus den Erfahrungen unsrer ostdeutschen Freundinnen und Freunde zu lernen. Namentlich unseren Landesbischof, Heinrich Bedford-Strohm, möchte ich dankbar erwähnen.

4 Im Fichtelgebirge beißen die Nazis auf Granit

Über engagierte Unterstützung durch unsere Landeskirche konnten wir uns auch schon 10 Jahre zuvor freuen, als unsere ganze Region herausgefordert war durch die Aufmärsche rechtsextremer Gruppen. Seit im Jahr 1987 Rudolf Heß, der *Stellvertreter des Führers*, in unserer Nachbarstadt Wunsiedel bestattet worden war, kamen sie an seinem Todestag, um ihn zu ehren. Nachdem diese Demonstrationen zwischenzeitlich verboten waren, durften die Neonazis ab 2001 wieder aufmarschieren. Und sie kamen in großer Zahl: Im Jahr 2004 belagerten etwa 4.500 Rechtsextreme die kleine oberfränkische Stadt, die noch nicht einmal 10.000 Einwohner hat. Sie kamen nicht nur aus Deutschland; die machtvolle Versammlung zog Neonazis aus ganz Europa an. Die Lage war gespenstig.

In einem breiten Bündnis aller demokratischen Kräfte gelang es aber, ihnen auf der Straße phantasievoll und erfolgreich entgegenzutreten und schließlich diese Aufmärsche auch juristisch verbieten zu lassen. Auf unsere Initiative hin verabschiedete der Bundestag im März 2005 den neuen Absatz 4 des Paragraphen 130 StGB: „Verbot der Verherrlichung, Billigung oder Rechtfertigung der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft“. Wegen der inzwischen sogar europaweiten Ausstrahlung der Heß-Mär-

3 „Bis alle Mauern fallen. Notwenige Erinnerungen im Prozess der Deutschen Einheit“ (April 2009), „Die ungeteilte deutsche Literatur im geteilten Land“ (Juni 2012), „Wohl dem, der Heimat hat. Wie kann Verwurzelung in einer globalisierten Welt gelingen?“ (April 2010), „Was protestantisch ist. Nachdenken über Selbstverständnis und Auftrag des Protestantismus im vereinigten Deutschland“ (November 2009), „Und triffst Du nur das Zauberwort …, Das künstlerische und politische Erbe der Romantik“ (Oktober 2008).

sche kommt dieser neuen Rechtssetzung eine kaum zu überschätzende bundespolitische Bedeutung zu.

Für das Gelingen dieser bedeutenden politischen Kampagne war das Alexandersbader Bildungszentrum immer wieder von entscheidender Bedeutung: zunächst als Forum einer überparteilichen Meinungs- und Willensbildung, dann aber auch ganz praktisch als Faktor in der Organisation des denkbar breiten öffentlichen Widerstands gegen die Heß-Aufmärsche. Gerade als christliches Bildungshaus konnten und mussten wir an dieser Stelle unsere Aufgabe als unparteiisches Forum der politischen Willensbildung überschreiten: aus politisch-moralischen Gründen, aber auch deshalb, weil wir parteiübergreifend als gemeinwohlorientierter Akteur das Vertrauen auch der ansonsten politisch konkurrierenden Gruppierungen genossen.

Unsere Parole „Wunsiedel ist bunt – nicht braun!" (Hasse u. a. 2013) wurde rasch von vielen anderen Städten sinngemäß übernommen. Gemeinsam mit der Evangelischen Jugend und der Evangelischen Kirchengemeinde in Wunsiedel waren wir eine starke verbindende Kraft in diesem bunten Bündnis. Auch die Kirchenleitung stand uns in diesen Kämpfen stets zur Seite. Im Februar 2007 konnten wir sogar im EBZ die „Projektstelle gegen Rechtsextremismus"[4] einrichten – eine gemeinsame Initiative des *Bayerischen Bündnisses für Toleranz – Demokratie und Menschenwürde schützen*, der Stadt Wunsiedel, unserer Landeskirche und des EBZs. Unser großer Dank gilt hier dem damaligen Landesbischof Dr. Johannes Friedrich, der die Geschäftsführung des von ihm mitbegründeten Bündnisses an die Projektstelle gab und so die Finanzierung ermöglichte.

Inzwischen ist aus diesem kleinen Anfang ein starker Arbeitsbereich unseres Hauses geworden: In der Projektstelle arbeiten mittlerweile schon drei Personen und unser Haus unterstützt die Landkreise Wunsiedel, Tirschenreuth und Hof sowie die Stadt Hof in der Auseinandersetzung mit dem Rechtsextremismus mithilfe des Bundesprojekts *Demokratie leben in der Mitte Europas*[5]. Sechs Personen sind hier mittlerweile in der Beratung und Begleitung von demokratischen Initiativen tätig. Es ist uns also gelungen, aus der bedrohlichen Herausforderung durch die Neonazis heraus die Kraft zu gewinnen für eine Fülle eigener Ideen und initiativen, die wir ansonsten gar nicht im Blick gehabt hätten.

5 Den gesellschaftlichen Umbruch zum Aufbruch der Menschen machen

Ganz ähnlich verhält es sich mit dem Engagement für unsere Heimatregion. Hier im Fichtelgebirge war das Leben für die Menschen, wie gesagt, schon immer schwerer zu meistern als anderswo. Das Mittelgebirgsklima ist rau und die Böden sind karg. Einen bescheidenen Wohlstand konnten sich die Menschen durch Tüchtigkeit und Fleiß in

4 www.bayerisches-buendnis-fuer-toleranz.de
5 www.demokratie-leben-in-der-mitte-europas.de

den Steinbrüchen, in der Porzellan- und Textilindustrie trotzdem erarbeiten. Aber mit den lang ersehnten Grenzöffnungen wurden plötzlich auch die veränderten Wettbewerbsbedingungen einer globalisierten Wirtschaft wirksam, und so gingen in den 1990er-Jahren tausende von Arbeitsplätzen ersatzlos verloren. Eine tiefe Hoffnungslosigkeit lähmte damals viele Menschen und auch die meisten politisch Verantwortlichen wirkten depressiv und ratlos.

Wo liegen in dieser Situation die Aufgaben und Möglichkeiten eines kirchlichen Bildungshauses? Wenn wir unter den schwierigen Bedingungen der Zeit, weiterhin „die Menschen stärken und die Sachen klären" wollten, konnten wir nicht einfach nur im gut behüteten Heim der Evangelischen Volkshochschule bleiben und als politisches Forum zu klugen Vorträgen und Gesprächen einladen. Wieder mussten wir rausgehen zu den Leuten und versuchen, ihnen im Alltag zur Seite zu stehen, also unterstützender Faktor werden in ihren alltäglichen Kämpfen.

Gemeinsam mit dem Kirchlichen Dienst in der Arbeitswelt entwickelten wir zunächst das Projekt *BürgerBühne Fichtelgebirge*[6] und dann ein Evangelisches Netzwerk *Gemeinsam für die Region*. Erfreulicherweise hatten wir auch an dieser Stelle sofort die klare Unterstützung unserer Kirchenleitung. Und aufgeschlossene Persönlichkeiten aus Politik und Verwaltung unterstützten uns bei der Gewinnung von Projektgeldern. Bald gelang es auch, immer mehr Kirchengemeinden, Dekanate, Dienste und Einrichtungen dafür zu gewinnen, sich gemeinsam nicht nur für das Selenheil, sondern auch für das irdische Wohl der Menschen hier in der Grenzregion einzusetzen. „Suchet der Stadt Bestes" (Jeremia 29, 4–7) – das ist ein klarer biblischer Auftrag, der uns allen dient! Das konnten wir miteinander in den vergangenen 30 Jahren entdecken.

6 Freiraum für Macher

Auch wenn immer noch nicht alles großartig ist im Fichtelgebirge, so hat sich doch vor allem die Deutung der Lage und die Stimmung verändert: Menschen und Institutionen sehen wieder mutiger und zuversichtlicher in die Zukunft, lassen sich von guten Ideen begeistern und setzen neue Projekte ins Werk. Auch nach außen entwickelt das Fichtelgebirge inzwischen eine selbstbewusste und einladende Ausstrahlung: Aus der hilflosen ländlichen Region in Randlage mit vielen Leerständen wurde der herausfordernde „Freiraum für Macher". Unser kleiner Kurort hat sich eindrucksvoll herausgeputzt und kokettiert augenzwinkernd damit, „das kleinste bayerische Heilbad" zu sein: Klein, aber fein! Und aus der beschaulichen Evangelischen Heimvolkshochschule wurde das Evangelische Bildungs- und Tagungs-*Zentrum*.

Es ist schön zu wissen, dass mit diesem Zentrum unsere Kirche auch weiterhin einen Ort öffentlicher Verständigung zur Verfügung stellt. Ein großzügiges und einladendes Haus, in dem auch in Zukunft viele Menschen zusammenkommen können,

6 www.gemeinsamfuerdieregion.de

um sich zu beraten und zu gemeinsamer Praxis zu verabreden. Und dass sie hier in Angeboten der Bildung, der Begegnung und der Besinnung ihr persönliches und auch das gemeinschaftliche Leben entfalten können. „Die Kirche ins (!) Dorf lassen!" – so haben wir im Netzwerk *Gemeinsam für die Region* diesen so wichtigen gemeinwesenorientierten Auftrag unserer Kirche gern herausfordernd genannt.

Literatur

Hasse, J., Rosenthal, G. & Twisselmann, J. (Hrsg.) (2013). *Wunsiedel ist bunt – nicht braun! Die Auseinandersetzungen um das Heß-Grab verändern die politische Kultur*. Bad Alexandersbad/Berlin: Bayerische Projektstelle gegen Rechtsextremismus und Bündnis für Demokratie und Toleranz.

Hentig, H. von (1985). *Die Menschen stärken, die Sachen klären: Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung*. Stuttgart: Reclam.

Hentig, H. von (1996). *Bildung. Ein Essay*. Weinheim und Basel: Beltz.

Herder, J. G. (1991[1793]). *Briefe zur Beförderung der Humanität (1793–1797)*. Frankfurt/M.: Deutscher Klassiker Verlag.

Lange, E. (1980[1971]). Einführung in Paulo Freires Pädagogik der Unterdrückten. In E. Lange. *Sprachschule für die Freiheit. Bildung als Problem und Funktion der Kirche*. München: Kaiser, 79–101.

Röhrig, P. (Hrsg.) (1991). *Um des Menschen willen. Grundtvigs geistiges Erbe als Herausforderung für Erwachsenenbildung, Schule, Kirche und soziales Leben*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Weiterführende Literatur

Drechsel, R. Gerds, P., Körber, K. & Twisselmann, J. (Hrsg.) (1987). *Ende der Aufklärung? Zur Aktualität einer Theorie der Bildung*, Bremen: Universität Bremen.

Eberle, U. & Twisselmann, J. (2002). *Regionen im Aufbruch. Welche Chancen bietet das Leitbild einer nachhaltigen Regionalentwicklung für die peripheren ländlichen Räume?* Bad Alexandersbad: Evangelisch-Lutherische Heimvolkshochschule.

Euler, P. & Pongratz, L. (Hrsg.) (1995). *Kritische Bildungstheorie. Zur Aktualität Heinz-Joachim Heydorns (Dokumentation einer Tagung in Bad Alexandersbad)*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Hanusch, R. (1992). *Gemeinsam denken lernen. Poltische Erwachsenenbildung als Vorreiterin im Prozeß der inneren Einigung*. München: Olzog Verlag.

Henschel, R., Körber, K., Thomssen, W., Tutschner, R. & Twisselmann (1989). Zum Aufklärungspotential sozialwissenschaftlichen Wissens in der Praxis von Volkshochschulen. In U. Beck & W. Bonß (Hrsg.). *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 457–488.

Kuch, M. & Twisselmann, J. (Hrsg.) (2008). *Bildung, Begegnung, Besinnung – Praxis und Perspektiven des Evangelischen Bildungs- und Tagungszentrums Alexandersbad, Eine Dokumentation zum Anlass des 50-jährigen Bestehens*. Bad Alexandersbad.

Rehm, J. & Twisselmann, J. (Hrsg.) (2007). *Kirche, wo bist du? Die gesellschaftliche Verantwortung der Kirchen im Dialog,* Nürnberg: Mabase-Verlag.

Rehm, J. & Twisselmann, J. (Hrsg.) (2010). *Wirtschaft um des Menschen willen. Stichworte für eine erneuerte soziale Marktwirtschaft* Nürnberg: Mabase-Verlag.

Twisselmann, J. (1988). Zur Aktualität einer Kritischen Theorie der Bildung In G. Czell & H. Mogge (Hrsg.). *Bildung als historische Verantwortung.* Münster: Parabel-Schriftenreihe des Evangelischen Studienwerks Villigst Bd. 6/7, 33–40

Twisselmann, J. (1990). *Bildung und Tradition. Zur Kritik der neokonservativen Funktionalisierung des Bildungsbegriffs.* Bremen: Universität Bremen.

V Berufsbiographische Reflexionen

Konzeptionelle Wandlungen der Erwachsenenbildung – Eine berufsbiografische Rekonstruktion nach 35 Jahren Mitarbeit in der Evangelischen Erwachsenenbildung (EEB)[1]

Klaus Müller

Gerne beantworte ich die Einladung zu den konzeptionellen Wandlungen der Evangelischen Erwachsenenbildung, mit meinen subjektiven Einschätzungen und Erfahrungen etwas beizutragen, da für mich die Professionsentwicklung und die Generationenfrage Schlüsselthemen für die Zukunft der Evangelischen Erwachsenen- und Familienbildung sind und ich mit vielen (ehemaligen) Kolleginnen und Kollegen den Eindruck teile, dass für die organisierte Erwachsenenbildung bisheriger Prägung eine epochale Zäsur entstanden ist. Ob und wie sich die Evangelische Erwachsenen- und Familienbildung in den nächsten Jahren weiter entwickeln wird, wird meines Erachtens nicht nur davon abhängig sein, wie sie sich organisatorisch-strukturell und inhaltlich verortet; sondern vielmehr auch davon, ob und wie es ihr gelingt, für die Lernbedarfe, Fragen und Lebenswelten der jüngeren Altersgenerationen anschlussfähig zu bleiben. In dieser Hinsicht empfinde ich ein spürbar wachsendes Defizit, das nach meiner Einschätzung insbesondere für den Bereich der allgemeinen Evangelischen Erwachsenenbildung umso mehr gilt, je mehr diese an die gemeindlichen und kirchenbezirklichen Strukturen gebunden ist. Bei meiner berufsbiografischen Rekonstruktion orietiere ich mich an dem von Sinus Sociovision entwickelten Modell für die Beschreibung und Analyse des soziokulturellen Wandels und habe daher meine hauptamtliche Zeit in der Erwachsenenbildung in folgende Dekaden eingeteilt. Die Titel und Überschriften sind teilweise von Sinus-Sociovision (1, 2, 3) übernommen oder Eigenzitate (a, b, c).

1. 70er-Jahre: Die Ära des sog. Wertewandels (1)
   Postmaterialismus
   B: Modernisierung: Individualisierung – Selbstverwirklichung –Genuss (Sinuskarte)
2. 80er-Jahre: Relativierung (2). „Welt der Bewegungen nach innen und außen“
   (a) Postmodernismus, Neuorientierung
   C: Neuorientierung: Multioptionalität – Experimentierfreude (Sinuskarte)

---

[1] Dieser Vortrag wurde auf der 4. *Werkstatt* (21.–23.03.2012) am 21.03.2012 gehalten.

3. 90er-Jahre: Relativierung (2). „Welt der Chancen, der Aufstiegsillusionen und der Prekarisierung“ (b)
   Postmodernismus
   C: Neuorientierung: Multioptionalität – Experimentierfreude (Sinuskarte)
4. Die sogenannten „Nuller-Jahre“ (2000–2009) (c): Entsublimierung vs. Sinnsuche (3) Metamorphose
   C. Neuorientierung; Multi-Optionalität, Experimentierfreude, Leben in Paradoxien (Sinuskarte)

1 70er-Jahre: Die Ära des sogenannten Wertewandels Postmaterialismus B: Modernisierung: Individualisierung – Selbstverwirklichung – Genuss (Sinuskarte)

Milieutheoretisch (nach Sinus) sehe ich meine Wurzeln als Erwachsenenbildner gemeinsam mit vielen Mitgliedern meiner berufsbiografischen Alterskohorte im postmodernen Milieu verortet. Ich gehöre zugleich der *Nachgründergeneration* der Evangelischen Erwachsenenbildung an, mit ersten vorberuflichen, studentischen Kontakten in der evangelischen Akademiearbeit und in den evangelischen Studentengemeinschaften in den Jahren 1968 ff. In der Ära eines radikalen Wertewandels wurden in Teilen der Evangelischen Kirche Aufbrüche spürbar, die für das postmaterialistische Milieu der Nachkriegsgenerationen eine neue Annäherung an Kirche, ihre Aussagen, Handlungsfelder und Verkündigungsformen eröffnete. In den Landeskirchen gab es vielversprechende Reformbestrebungen, die das Verhältnis von Kirche, deutscher Geschichte und Gesellschaft erneuerten. Auch die Friedensarbeit und meine Erfahrungen als einer der frühen Kriegsdienstverweigerer, unterstützt und begleitet durch ein linkes pastorales Milieu, führten zur evangelischen Erwachsenenbildung. Geprägt von den Werten *Aufklärung* und *Emanzipation*, *kritische Gesellschaftstheorie*, *politische Arbeit*, *Aufarbeitung des Faschismus* und der *Geschichte der Vätergeneration* kam ich in Kontakt mit gesellschaftsdiakonischen und gemeinwesenorientierten Bildungsansätzen und übernahm 1978 die Leitung eines kleinen Bildungshauses eines Kirchenbezirks in Württemberg. Inspiriert von der Theologie der Befreiung (Paolo Freire, Ernst Lange) sowie durch gesellschaftskritische Ansätze der humanistischen Psychologie und Psychoanalyse (S. Freud, E. Fromm, H. E. Richter, R. Cohn u. a., Gruppendynamiker u. a.) waren die Leitmotive: politisch-spirituelles Engagement außerhalb einer Parteienstruktur, Individualisierung, Selbstverwirklichung, Förderung von Eigeninitiative verschiedener gesellschaftlicher Gruppierungen. Eine Schlüssellektüre in dieser Zeit war: *Haben oder Sein* von Erich Fromm. Die Bildungsreformen seit 1965 und ein damit verbundener Bildungsoptimismus veränderten die Bildungslandschaft auch zugunsten des quartären Bildungsbereiches, der Erwachsenenbildung. Erwachsenenbildung war für mich ein innovatives Berufsfeld mit Zukunft. Zugleich begann über

die Weiterbildungsgesetze der Länder die Institutionalisierung der Erwachsenenbildung mit dem Ziel einer Teilhabe am öffentlichen Weiterbildungssystem und einer Professionalisierung des Personals.

2 80er-Jahre: Relativierung, Welt der *Bewegungen* nach innen und außen, Postmodernismus C: Neuorientierung: Multioptionalität – Experimentierfreude (Sinuskarte)

Bildungswerksstrukturen mussten aufgebaut werden. Ab 1981 übernahm ich die Leitung eines Evangelischen Bildungswerkes in Bayern. Diese Aufgabe war durchaus auch mit Ambivalenzen verbunden: Konkurrierende Strukturen waren rasch spürbar zwischen Bildungswerk, Familienbildungsstätte, Frauenarbeit, Männerarbeit, Altenarbeit, Gemeindearbeit. Dient das Bildungswerk lediglich als neue subsidiäre Geldquelle oder auch als struktureller Neuansatz für kirchliches Bildungshandeln? Die begonnenen Fernstudienkurse der EKD sprachen für Letzteres. Bildung braucht Raum und Zeit! Persönlichkeitsbildung erfolgte nun in organisierten Lerngruppen über einen längeren Zeitraum (1 ½ Jahre). Selbstorganisation wurde zum neuen Lernprinzip für kirchliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Neu waren auch die Ansätze einer organisierten evangelischen Erwachsenenbildung in den Kirchengemeinden über eine Regionalstruktur des Bildungswerkes.

Im Spagat von kirchlicher Innenarbeit und Außenarbeit konnte das Bildungswerk vor allem Terrain gewinnen durch neue Formen der Öffentlichkeitsarbeit, durch einen qualifizierten Ausbau der Mitarbeiterfortbildung und Referentengewinnung, durch neue Ansätze in der Altenarbeit. In Nähe zur humanistischen Psychologie, zur Arbeit mit Gruppen und bei der Entdeckung neuer kreativer und spiritueller Lernformen hatte die evangelische Erwachsenenbildung einen deutlichen methodischen Vorsprung. Beginnend in den 70er-Jahren bis Mitte der 90er-Jahre war die Erwachsenenbildung personell und inhaltlich stark verbunden mit den großen Aufbrüchen der Frauenbewegung, der Ökologie- und Friedensbewegung. Als Geschäftsführer eines Evangelischen Bildungswerkes in Württemberg konnte ich von 1983 bis 1991 gemeinsam mit anderen die Evangelische Erwachsenenbildung in die Netzwerke dieser Bewegungen einbringen. Das Bildungswerk fungierte dabei nicht als Motor, eher als Brückenbauer, als Forum und Koordinationshilfe. Ein erster und früher Trend weg von der Institutionalisierung wurde spürbar, verbunden mit der Erfahrung der Separierung von Milieugruppen und Strömungen, Bürgerinitiativen und Selbsthilfegruppen, die in kritischer Distanz zur Kirche und anderen Institutionen standen.

Ab den 80er-Jahren hatte verstärkt die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen über verschiedenste Ausbildungsgänge und -schulen begonnen. Damit verbunden eröffneten sich neue Zugänge und Ansätze einer nicht-verfassten Erwachsenenbildung in freier Trägerschaft. (TZI, GordonTraining, Gestalttherapie, NLP, systemische

Arbeit, Spiel- und Theaterpädagogik, Meditation, Feldenkrais, Eutonie etc.). Diese qualifizierten und zertifizierten Zusatzausbildungen waren vor allem für diejenigen interessant und wichtig, die eine frei- oder nebenberufliche Perspektive in der Bildungsarbeit oder der Beratungsarbeit suchten. Die Fernstudienkurse der EKD dienten diesem Adressatenkreis nicht selten als Orientierungs- und Erprobungsfeld auf dem Weg zur Professionalisierung zwischen Bildung und Beratung und erfüllten vorübergehend den notwendigen Standard einer anerkannten und zertifizierten Langzeitausbildung. Vor allem Frauen und Männer, die das traditionelle kirchliche Milieu hinter sich lassen wollten, waren auf der Suche nach qualifizierten Weiterbildungsangeboten, die eine ganzheitliche Persönlichkeitsbildung mit spirituellem Anspruch und Hintergrund vermitteln konnten. In Abkehr von den klassischen kirchlichen (Bildungs-)Angeboten wurde die „Suche nach innen" zugleich eine „Suche nach außen".

Gegenläufig zu diesen Bildungsbedarfen drohte der organisatorische und legitimatorische Spagat der Evangelischen Erwachsenenbildung von Innenarbeit und Außenarbeit bereits in den 80er-Jahren zur kirchengemeindlichen Seite zu kippen. Nützlich aus der Sicht der Kirchenbezirke und Gemeinden waren vor allem die Bildungsangebote, die der internen Schulung und Qualifizierung der Mitarbeitenden dienten und dabei das traditionelle gemeindliche Gruppen- und Kreisleben unterstützten. Beispielhaft waren dies Tagungen für Kirchengemeinderäte oder Kurse für Mitarbeitende im Besuchsdienst. Damit bestand für die EEB immer wieder die Gefahr der *Verzweckung* und der Funktionalisierung hin zu einer *Außenstellenarbeit* der landeskirchlichen Gemeindedienste in Abkehr eines öffentlichen Bildungsauftrages. Auch das Berufsprofil des/der hauptamtlich-pädagogischen Mitarbeiters/Mitarbeiterin (HPM) konnte sich unter solchen diffusen und örtlich sehr verschiedenen Anforderungswünschen kaum weiterentwickeln. Bei Anstellungsstrukturen, in denen ausschließlich die Kirchenbezirke die Dienst- und Fachaufsicht verantworteten, waren und sind der Professionalisierung der HPM Grenzen gesetzt.

3 90er-Jahre: Relativierung, Welt der Chancen, der Aufstiegsillusionen und der Prekarisierung Postmodernismus C: Neuorientierung : Multioptionalität – Experimentierfreude (Sinuskarte)

Ab 1991 war ich bei der Landesstelle der EAEW (Evangelische Erwachsenen- und Familienbildung in Württemberg) als pädagogischer Referent und als Geschäftsführer der LageS (Landesarbeitsgemeinschaft evangelischer Seniorinnen und Senioren in Württemberg) tätig. Innerhalb der Landeskirche, in den Kirchengemeinden und in den landeskirchlichen Einrichtungen und in besonderer Weise in der Evangelischen Erwachsenenbildung und ihrer Landesstelle waren die Stichworte „Flexibilität", „Mobilität", „Umgehen mit Komplexität", „Adaptive Navigation", „Ästhetizismus", „Eklektizismus", „multimediale Wirklichkeit", „Virtualisierung" und „Wissensgesellschaft"

Ausdruck für ein neues Werteparadigma, das sich nun unter dem Druck der Globalisierung und zunehmender Ökonomisierung aller Lebensbereiche voll entfaltete. Sowohl diese Themen als auch ihre Handlungsorientierungen und Instrumente bestimmten auch die Programmatik der Erwachsenenbildung.

Betriebswirtschaftliches Denken und die Arbeit an den Strukturen rückten in den Vordergrund. Das Zauberwort hieß „Management" und nicht mehr „Persönlichkeit". Ja, eigenständige Persönlichkeiten passten unter Umständen nicht in die notwendigen kollektiven Gestaltungsprozesse, die mehr und mehr *top-down* organisiert wurden. Erwachsenenbildung wurde Teil des Change-Managements und lieferte bestenfalls Bausteine und Module zur Organisationsentwicklung, zum Marketing, zur Visionsarbeit, Leitbildentwicklung und Gemeindeberatung. Wenn es gut ging, erhielt sie dabei die Teilfunktion, instrumentalisierte Partizipationsprozesse mitzugestalten. Jedenfalls verlor die Erwachsenenbildung jetzt ihre frühere „Deutungshoheit" und ihren emanzipatorischen Anspruch. Erwachsenenbildung „machten" jetzt alle und ihr methodisches Know-how wurde in viele Arbeitsfelder übernommen. Der methodische Mainstream wurde nun *systemisch*. Gegen Ende der 90er-Jahre war dies auch im Bereich der Mitarbeiterfortbildung spürbar. Die Kurse wurden mehr und mehr nach ihrem Nutzen hinterfragt. Die Bereitschaft, in Lernzeit und prozessorientiertes Lernen zu investieren, ließ bei Personen und Institutionen nach. „Fast-food-Bildung" nahm zu. Gleichzeitig verstärkten die Bildungseliten ihren Bildungsvorsprung durch die Teilnahme an kostspieligen Ausbildungen, Coachings und Trainings, die vom Bildungswerk weder organisiert noch finanziert werden konnten. Auf dem neuen Bildungs- und Beratungsmarkt gehörten die bereits gut Ausgebildeten zu den Motivierten und Gewinnern – teilweise in bewusster Abkehr von der allgemeinen Erwachsenenbildung. Für die meisten Bildungswilligen, die den Anschluss an die berufliche Weiterbildung verpasst hatten oder dafür keine Finanzierungsmöglichkeiten fanden, zerplatzten die Aufstiegsillusionen, die bislang auch von der allgemeinen Erwachsenenbildung genährt wurden. Vielleicht wäre hier ein Neuansatz für eine zeitgemäße *Bildungsdiakonie* in der EEB eine wichtige Weichenstellung gewesen. Als Geschäftsführer der LageS (1991 bis 2001) war ich mit diesen Entwicklungen nur mittelbar konfrontiert, weil es sich in der Bildungsarbeit mit den älteren Generationen vorwiegend um ehrenamtliche Mitarbeiter handelte. Bürgerschaftliches Engagement, Zivilgesellschaft, Emanzipation des Alters, Veränderung des persönlichen und gesellschaftlichen Altersbildes standen im Fokus. Viele Fortbildungen mit ehrenamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in den Kirchenbezirken waren an der Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung der sogenannten „jungen Alten" orientiert. Diese Altersgruppe war bei den letzten Fernstudienkursen (bis Anfang 2000) am stärksten vertreten. Alter und Lebensgestaltung wurden zum emanzipatorischen Themenfeld. Als pädagogischer Referent der EAEW erlebte ich den stattfindenden Wandel der Bildungschancen vor allem bei den jüngeren und mittleren Erwachsenengenerationen. Eine bildungstheoretische Schlüssellektüre für die 80-er und 90-er Dekade war für mich das Büchlein *Bildung im Schatten der Postmoderne: Von Prometheus zu Sisyphos* von Horst Siebert.

4 Die sogenannten „Nuller-Jahre“ (2000–2009): Entsublimierung vs. Sinnsuche Metamorphose C. Neuorientierung: Multi-Optionalität, Experimentierfreude, Leben in Paradoxien (Sinuskarte)

Ab 2001 übernahm ich in der EAEW eine neue Aufgabe. Als Geschäftsführer der LageB (Landesarbeitsgemeinschaft evangelischer Bildungswerke in Württemberg) und pädagogischer Referent der EAEW wurde die inhaltliche und organisatorische Begleitung der Evangelischen (Kreis-)Bildungswerke zum Schwerpunkt. Die von Sinus-Sociovision für diese Dekade ermittelten Grunderfahrungen „Welt der Risiken und Unsicherheiten, Trashkultur, Enthemmung, Discount-Konsum- vs. Premium-Ansprüche, Reflexion von Paradoxien der Modernisierung, Re-Fokussierung und Ende der Beliebigkeit“ waren zugleich Grunderfahrungen der beruflichen Praxis in diesen Jahren. In erster Linie die Erfahrung der Unsicherheit im Blick auf den (Fort-)Bestand einiger Bildungswerke. Es war eine Zeit des stetigen Abbaus der Erwachsenenbildung in den Kirchenbezirken. Erwachsenenbildung stand angesichts des finanziellen, personellen und organisatorischen Veränderungsdrucks bei den Trägern in vielen Kirchenbezirken beim Einsparungsranking an oberster Stelle. Eine Erarbeitung und Beschlussfassung zur Aufrechterhaltung von personellen, finanziellen und organisatorischen Mindeststandards wurde trotz vielfältiger Interventionen und Qualitätssicherungsmaßnahmen unterlaufen. Eine Qualitätsentwicklung und -sicherung bei gleichzeitiger personeller und finanzieller Kürzung erlebte ich teilweise als trügerischen double-bind, der zu den paradoxen Grunderfahrungen dieser Ära gehört. Die HPMs (hauptamtliche pädagogische Mitarbeiter*innen) waren jetzt endgültig im Bildungsmanagement und in der Bildungsökonomie angekommen; nur wenige haben bis heute dafür eine Ausbildung. Insofern hat sich die Evangelische Erwachsenenbildung über lange Jahre in einem Nischendasein behauptet und läuft zukünftig Gefahr, mit ihren defizitären Strukturen nur noch Zielgruppen mit Discountverhalten zu erreichen. Der Premium-Bereich, so meine Erfahrung, sollte nun, wenn überhaupt, auf die theologische Bildung fokussiert werden – und dies im Geist einer auch von Sinus konstatierten „Re-Fokussierung“. Zu Fragen wäre: Was heißt „Re-“? Und geht es um die Re-Fokussierung der Kirche, des Glaubens, der Spiritualität? In jedem Fall ging/geht es um den Geist der Wesentlichkeit und um ein Ende der Beliebigkeit. Zu den neuen paradoxen Grunderfahrungen gehört auch, dass sich die Fokussierung und eine zunehmende Eventkultur, die den Reiz der Inszenierung und des oberflächlichen Schauspiels sucht, in der Bildungsarbeit nicht mehr ausschließen.

Mein Fazit: Das Leben in Paradoxien und der Umgang mit paradoxen Grunderfahrungen erfordert ein neues Bildungsverständnis. Die Deutungshoheit der Erwachsenenbildung aus den 70er-Jahren ist verloren. Emanzipation, Ganzheitlichkeit, Persönlichkeitsbildung, gesellschaftliches Engagement und eine zeitgemäße Spiritu-

alität sind heute nur über ein erweitertes, entgrenztes Bildungsverständnis möglich. Dies beinhaltet die Bereitschaft zur institutionellen Öffnung und zur bereichsübergreifenden Entwicklung neuer Bildungsformate (Cross-over). Ich wünsche der jüngeren Erwachsenenbildungsgeneration den kreativen Erfindergeist, der in Destruktion und Konstruktion einen neuen, zukünftigen Weg für die veränderten Lernbedarfe Erwachsener findet.

Evangelische Erwachsenenbildung als Beruf. Theologie treiben im „Zweiten Programm“ der Kirche[1]

Wolfgang Wittrock

Gerne habe ich zugesagt, als Einstieg in die *Werkstatt Kritische Bildungstheorie* einige schlicht erzählte berufsbiografische Reminiszenzen anzubieten. Bewahrt mich dies doch vor der Nötigung, allzu hoch in die Sphären der Theorie emporzusteigen.

Aber vor dem Titel, den ich selbst gewählt habe: *Evangelische Erwachsenenbildung als Beruf*, bin ich nachträglich dann doch etwas erschrocken. Da ist einmal die Anleihe an Max Webers berühmten Vortrag über *Politik als Beruf*, demgegenüber ich nur kläglich stümpern kann. Aber immerhin, die Spannung zwischen Idealität der Gesinnung und Realitätssinn für verantwortliches Handeln hat mich auch immer wieder beschäftigt. Für mich war Erwachsenenbildung als Beruf immer etwas anderes als ein „Job“; ich verklärte ihn jedoch auch nicht zu einem „Traumjob“.

Schwieriger jedoch ist noch die Konnotation von „Beruf“ zum religiös hoch besetzten Topos der „Berufung“, wo einem natürlich sofort eine Menge biblischer Bezüge einfallen: Von Jesu Einladung „Folge mir nach“ über Amos’ Auftrag „Weissage wider mein Volk“ zurück zu Abrahams Geheiß „Ziehe in das Land, das ich dir zeigen werde“ bis hin zum aufdeckenden Ruf „Adam, wo bist du?“. Habe ich meinen Weg in den Beruf des Evangelischen Erwachsenenbildners in religiösem Sinne als „Ruf“ oder gar „Berufung“ erfahren? Ist das nicht auch eine Nummer zu groß? Immerhin, im Rückblick kann ich voller Dankbarkeit bekennen, dass ich auf diesem Weg den „Ruf der Freiheit“ erfahren durfte.

Dabei ist mir dieser Weg als Sohn aus einem völlig kirchenfernen Elternhaus gewiss nicht in die Wiege gelegt worden. Eher verdanke ich ihn den Angeboten religiöser Sozialisation im kirchlichen Kontext. Noch heute rührt mich ein Bild aus meiner Zeit im Kindergarten, wo eine Frau sich liebevoll über mich und andere Kinder beugt – ich weiß heute noch ihren Namen: Tante Ursel. Und im Hintergrund der Kirchturm, wo der Kindergarten verortet war.

Im Konfirmandenunterricht habe ich dann das Lernen und Diskutieren der Hauptstücke in Luthers Kleinem Katechismus als ungemein bereicherndes Bildungsgeschehen erlebt. Dies führte mich in die Jugendarbeit meiner Kirchengemeinde in Darmstadt, wo ich eine reiche Palette prägender und bildender Erfahrungen machen durfte: Freizeitgestaltung, religiöse Beheimatung, Freundschaften, Begegnung mit dem anderen Geschlecht, Auseinandersetzung mit vielen Themen des Glaubens und

1 Dieser Vortrag wurde auf der 6. *Werkstatt* (10.–12.07.2014) am 10.07.2014 gehalten.

Lebens, Engagement in Gruppen- und Freizeitleitung, Redaktion einer eigenen Jugendzeitung, und vieles mehr.

Schließlich auch die Schule. Noch heute erinnere ich mich voller Hochachtung an eine Religionslehrerin, die einst eine ostpreußische Gutsherrin war und nach der Vertreibung als vornehme alte Dame Religion unterrichtete. Sie bestand darauf, uns Schüler bereits nach der Konfirmation mit „Sie“ anzusprechen, weil wir jetzt den Status von gleichberechtigten Gemeindegliedern hätten. Damals fanden wir das reichlich komisch; heute denke ich mit Respekt daran zurück. Oder an einen Biologielehrer, den wir auch gelegentlich in Religion hatten, der – als Folge einer Kriegsverletzung stimmlos geworden – uns mit unnachahmlichem Charisma flüsternd die Ehrfurcht vor dem Leben und die Dankbarkeit für das Überleben in wahrsten Sinne des Wortes einhauchte.

Besonders dankbar denke ich schließlich an einen Lehrer, den wir während meiner Schulzeit immer wieder in Deutsch, Geschichte oder Religion hatten. Wir lasen unheimlich viele Texte, und ihm gelang es, die Aussprache immer wieder zu dem Punkt zu führen, wo wir merkten: Ja, hier geht es nicht um eine ferne Erzählung, sondern hautnah um uns selbst und die Grundfragen unseres Menschseins. Was „existenziale Interpretation“ bedeuten und leisten kann, bekam ich hier vermittelt, weit vor dem Studium von Bultmanns Hermeneutik. Mit unglaublicher Dichte konfrontierte er uns auch im Geschichtsunterricht – den er konsequent bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts führte – mit den urmenschlichen Themen von Krieg und Frieden, Verbrechen und Schuld, aber auch Widerstand und Freiheit.

Die Pfade der Liebe führten mich im Umfeld der Jugendarbeit zu einem Mädchen, das nun seit mehr als einem halben Jahrhundert meine liebevolle Lebensbegleiterin ist. Und dies führte mich wiederum in den Schoß ihrer Familie, wo ich mit ihren Eltern viele abendliche Gespräche führen konnte – über das Dritte Reich, über Glaube und Naturwissenschaft, über die Freiheit zur kritischen Bibelwissenschaft, über das Miteinander von Mann und Frau – wirklich über „Gott und die Welt“. Und ich durfte den Familienchor um die fehlende Tenorstimme vervollständigen. Hier lernte ich schon sehr früh, dass Spiritualität im Kopf und viel mehr noch im Herzen ihren Ort hat.

Diese Sozialisationserfahrungen – Kindergarten, Schule, Jugendarbeit, religiös engagierte und frei diskutierende Wahlfamilie – motivierten mich schließlich zur Entscheidung für das Studium der Evangelischen Theologie. Das Studium absolvierte ich mit Fleiß und Engagement, dankbar für die vielen theologischen Lehrer, die kritisches Nachfragen und Hinterfragungen, Mut zur eigenen Position, aber auch Zweifel und Weitersuchen schätzten und förderten.

Gleichwohl kam es gegen Ende für mich zu einer kirchlich-theologischen Existenzkrise. Sehr wach und offen teilnehmend an Religionskritik, Institutionskritik an Kirche und Gesellschaft, ja auch gesellschaftspolitischer Systemkritik, kamen meine vielleicht doch recht schwachen Fundamente ins Wanken. Andererseits konnte ich mich nicht in den Furor für einen Kampf gegen den Aberglauben retten, wurde nicht zu einem Verächter der Volkskirche, suchte mein Heil nicht als Revolutionär in der

APO. Aber es kam zur Anfrage an mich selbst: Kann ich – im Glauben auf die *Via Negationis* geworfen – die affirmative Rolle eines Pfarrers wirklich glaubwürdig ausfüllen? Den 68-er-Spruch „Unter den Talaren der Muff von tausend Jahren“ bezog ich ganz konkret auf meine künftige Existenz im Pfarramt. So empfand ich das erste Theologische Examen für mich eher als Ende denn als Anfang.

Perspektiven für meinen weiteren Weg fand ich in der gleichzeitig in Schwung gekommenen Bildungsbewegung, nachdem Georg Picht 1964 die „Bildungskatastrophe“ an die Wand gemalt hatte. Alexander Mitscherlichs herrlicher Begriff von Bildung als „Suchbewegung“ gab mir Mut, immer wieder auf die Möglichkeit des Aufbruchs aus der destruktiven Negativität zu hoffen. Hier konnte ich Ernst Blochs *Prinzip Hoffnung* und Jürgen Moltmanns *Theologie der Hoffnung* mit meiner existenziellen Situation verknüpfen und *sub contrario* auf eine neue Zukunft hin unterwegs sein.

Nach einem vorgezogenen Spezialpraktikum in der Gossner-Mission bei Horst Symanowski, der mich lehrte, dass menschliche Existenz nicht vorrangig im Kopf, sondern auch mit den Händen gelebt wird, begann ich die Vikarsausbildung in Herborn, nahm aber gleichzeitig ein Zweitstudium in Pädagogik auf, speziell Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung. Damit verband sich gut die damalige kirchenleitende Perspektive der Schaffung von „funktionsgegliederten Teampfarrämtern“, wo anstelle eines Allround-Pfarrers von der Wiege bis zur Bahre die Idee eines Pfarrerteams trat, bei denen etwa vier bis fünf Pfarrer in einem Gemeindeverbund mit zielgruppenorientierten Schwerpunkten ihren persönlichen Interessen und Talenten breiteren Raum geben konnten. In einem Netz mit vier weiteren Kandidaten konnten wir das im Raum Frankfurt-Fechenheim und Offenbach auch recht aussichtsreich erproben.

Dass damit für mich persönlich jedoch noch nicht die „Heimkehr des fast verlorenen Sohnes“ in das Pfarrhaus geklärt war, zeigt sich daran, dass ich – ich glaube als einziger im Vikarskurs – mir keinen Talar habe anmessen lassen. Auch unter einem neuen Talar witterte ich immer noch den Muff von tausend Jahren. Wenn ich denn mal einen brauchte, dann nahm ich einen alten Talar, den ein Freund seit Jahren als Drapierung an der Wand hängen hatte. Allerdings musste er erst noch einmal schwarz gefärbt werden, nachdem ich die vielen Mao-Knöpfe abgemacht hatte, mit denen er verziert war.

Mir persönlich gab dieses Moratorium, das ich auch nach dem Vikariat mit Studium, Diplom und Promotion fortsetzte, die Gelegenheit, und auch den Mut, meinen eigenen Weg zu suchen. Ich bewarb mich dann bei vielen kirchlichen und nicht-kirchlichen Stellen als Diplompädagoge und landete so ab 1. Januar 1977 als Pädagogischer Referent beim Evangelischen Bildungsdienst der Pfalz, mit Dienstsitz in Kaiserslautern (das ich bis dato nur vom Fußball her kannte). Im Nachhinein sinniere ich oft darüber, was denn die Alternativen gewesen wären und wie mein Lebensweg verlaufen wäre, wenn das nicht geklappt hätte, sondern irgend eine andere Bewerbung; beispielsweise Deutsches Jugendinstitut in München, Erwachsenenbildung in Kassel, Volkshochschule im Ruhrgebiet … – oder doch Pfarramt in Frankfurt-Sindlingen?

So war ich nun erst einmal angekommen. Wie provisorisch das alles jedoch immer noch war, zeigt sich symbolhaft daran, dass für mich zwar schon eine komplette Büromöblierung gekauft worden war, mir aber kein Dienstzimmer zur Verfügung stand, auch keinerlei Bereitschaft bestand bei den Mitarbeitenden im ganzen Dienstgebäude, wo mehrere kirchliche Einrichtungen untergebracht waren, für mich ein Zimmer freizumachen. Trotzdem wurde ich von vielen auch kollegial willkommen geheißen, so von dem damaligen Pfarrer der Evangelischen Akademie der Pfalz, der mich einführte mit den Worten „Willkommen im Zweiten Programm der Kirche“, womit er die Gesamtkirchlichen Dienste meinte, die sich zu einer Arbeitsgemeinschaft zusammengeschlossen hatten, um sich gegenüber der Dominanz des „Ersten Programms“ der Kirchengemeinden zu behaupten.

Hier begann nun die Herausforderung, in diesem Zweiten Programm der Kirche Theologie zu treiben. Den Einstieg dazu brachte ein Kurs des damals brandneuen *Fernstudiums Grundkurs Erwachsenenbildung*, dessen Studienbriefe mein Chef bereits geordert und den Einführungskurs auf der Ebernburg bereits gebucht hatte. Er warf mich ins kalte Wasser, indem er mir auftrug, diesen Kurs allein zu gestalten – ein ganzes Wochenende! Es wurde – trotz aller Unsicherheit und Lampenfieber – eine ganz tolle Erfahrung für mich, wirklich eine Ur-Erfahrung, wie aus Teilnehmenden eine *Lerngemeinschaft* entstehen kann, und wie Gespräche über Texte und Bilder, die oft bis tief in die Nacht währten, zu einer *Sprachschule für die Freiheit* werden können.

Für mich war und blieb die Kombination von individueller Lektüre zu Hause, Austausch in Kleingruppen in der Region und Methodenreichtum in einem mehrtägigen Kurs mit einer Großgruppe ein ideales Lernarrangement der Evangelischen Erwachsenenbildung. So habe ich während meiner ganzen Berufszeit immer wieder Fernstudienkurse durchgeführt, nach dem Grundkurs Erwachsenenbildung die Aufbaukurse Familienbildung und Altenbildung, später viel weitere Kurse, beispielsweise *Alltag und Glaube*, *Ökumene*, auch einmal ein *Funkkolleg Religion*; und es war wahrlich ein berührender Abschluss meines Berufslebens, gemeinsam mit der Leiterin der Frauenarbeit ein *Fernstudium Feministische Theologie* zu gestalten.

Theologie treiben gehörte meistens schon vom Inhalt der Studienbriefe her zum Konzept der Fernkurse, aber ich merkte auch immer mehr, dass für die Teilnehmenden der Austausch mit einem studierten Theologen über die angeschnittenen Themen auch wichtige Erfahrungen vermittelte, besonders wenn er nicht als Belehrender von oben herab oder als Geistlicher *ex cathedra* auftrat, sondern eher zum Fragen und Hinterfragen animierte, zum persönlichen Aussprechen der eigenen Meinung motivierte, zum Verweilen in der offenen Frage- und Suchhaltung ermutigte, Kritik und Zweifel nicht tabuisierte.

Als Theologe lernte viel für mich, besonders den Ausbruch aus dem Elfenbeinturm abstrakten theologischen Räsonierens hin zu dem vielfältigen Denken und Fragen, was „die Leute“ bewegt. Oft wurde ich bereichert davon, wie persönlich und tief gegründet Frauen und Männer Glaubensthemen und Lebenserfahrungen in Beziehung setzen und zum Ausdruck bringen konnten. Oft erfuhr ich aber auch, wie erwachsene und lebenserfahrene Menschen kaum über den Stand von Kindererzäh-

lungen über biblische und religiöse Inhalte hinaus geführt worden waren, trotz ungezählter Predigten und Bibelstunden. Oft wurde ich beglückt, wenn es kritischen Teilnehmenden gelang, ihre Abwehr gegenüber religiösen Themen und Fragen – gerade weil sie in frömmelnden Klischees verhaftet waren – ein Stück weit aufzuweichen und sich der Botschaft hinter den Erzählungen zu öffnen. Oft wurde ich getragen und konnte mittragen, wenn es galt, Zweifel, Widerstand, Sprachlosigkeit bei sich und anderen auszuhalten.

Als Erwachsenenbildner lernte ich, welche Bereicherung es bringt, wenn man solche komplexen Lernprozesse nicht als Einzelner plant und durchführt, sondern wie anregend und hilfreich es ist, in einem Tutoren- und Leitungsteam eingebunden zu sein. So fand ich zu einem breiten pädagogischen Rollenspektrum als Arrangeur, Ermöglicher, Helfer, Begleiter, Ergebnissicherer, aber eben nicht als Solist, sondern als Teamplayer. Hier wuchs ein breites methodisches Spektrum von ganzheitlichen, gruppendynamischen, kreativen, kooperativen, bündelnden Arbeitsformen. Eingebettet in ein Team fiel es leichter, mit Beziehungskonflikten in der Lerngruppe oder mit lähmender Verstrickung in Streitthemen umzugehen. Hier entstand immer wieder auch die Lust zum Experiment und auch die Akzeptanz von nicht Gelingendem.

Neben dem komplexen Setting von Kursen des Fernstudiums wurde Theologie natürlich auch in einem vielfältigen Spektrum anderer Veranstaltungstypen getrieben, so zum Beispiel in Theologischen Studientagen, die wir oft mit eingeladenen akademischen Theologen gestalteten. Hier gab es die Möglichkeit, deren thematischen Inputs in einem breiten Methodenspektrum mit den Teilnehmenden zu bearbeiten und diese so auch zu einem Austausch auf Augenhöhe zu führen. Natürlich gab es auch die klassischen Vorträge mit anschließender Aussprache, aber auch Bibliodrama-Kurse, Bildungsgottesdienste mit Vor- und Nachgesprächen zur Predigt und zum Gottesdienstverlauf und vieles andere mehr. Highlights waren immer wieder Besuche mit Kleingruppen bei akademischen Theologen; besonders gern erinnere ich mich beispielsweise an ein ausführliches Gespräch bei Kaffee und Kuchen im Wohnzimmer von Elisabeth Moltmann-Wendel und Jürgen Moltmann.

Im Laufe der Jahre erfuhr ich immer wieder Impulse zu einer Erweiterung meines Bildungs- und auch Theologie-Begriffs. Besonders viel verdanke ich dem Angebot von Meditationskursen, die ich von einem Kollegen sozusagen erbte, weil er sie geplant und arrangiert hatte, dann aber kurz vor der Durchführung aus unserer Dienststelle ausschied. Hier lernte ich, dass „Theologie treiben" nicht nur im Sprechen, sondern auch und im Schweigen und im Achten auf Körper und Atem geschehen kann. Und ich lernte hier auch, dass unserer Bildungsbegriff nicht zuletzt auch auf den kontemplativen Erfahrungen eines Meister Eckhart basiert. Meditatives Tanzen bot Gelegenheit, auch die spirituelle Dimension von Musik, rhythmischer Körperbewegung und zwischenmenschlicher Berührung in einem ganzheitlichen Konzept theologischer Bildung einfließen zu lassen.

Ich könnte hier noch eine Fülle weiterer konkreter Projekte für „Theologie treiben" in der Evangelischen Erwachsenbildung benennen, natürlich auch in weiteren lebenswelt- und personbezogenen Themenbereichen. Immer wieder ging es darum,

Gesprächs- und Reflexionsräume zu schaffen für Glaubensfragen und Zweifel, für Bibelarbeit, aber auch für Engagement für Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung. Allerdings muss sich die theologische Information und Reflexion mittels des didaktischen Kriteriums der „Lebensweltorientierung" an die Perspektiven, Fragen und Kompetenzen der konkreten Teilnehmenden als Personen anknüpfen.

Für mich als Theologen in der Evangelischen Erwachsenenbildung verbindet sich damit die Orientierung an der ersten Frage des Heidelberger Katechismus: „Was ist dein einziger Trost im Leben und im Sterben?". Die Antworten auf diese Frage im historischen Dokument des Protestantismus mögen uns heute recht fern klingen. Aber im Kern geht es um die Vermittlung von Trost und Lebenssinn, von Lebensbejahung und Lebensmut, von Begleitung in Lebensabschnitten und Lebenskrisen, um die Öffnung und Ermächtigung für Lebensaufgaben. Als Theologe und als Erwachsenenbildner kann ich daran mitwirken, Gottes Mit-Sein im konkreten menschlichen Da-Sein zu bezeugen und im Austausch über Lebens- und Glaubensfragen unter den Teilnehmenden aufscheinen zu lassen.

Die Position, dass biblisch-theologische Reflexionsangebote zum Kernauftrag der Evangelischen Erwachsenenbildung gehören, ist natürlich diskussionsbedürftig. Wo ist die Grenze zwischen theologischer Bildung und Mission oder gar Indoktrinierung? Praktisch machte sich diese Diskussion oft fest an der Frage, ob Andachten und ähnliche spirituellen Elemente in Bildungsveranstaltungen unter evangelischer Trägerschaft ihren Platz haben – und wenn schon: dann vor oder nach dem Frühstück? Ich habe persönlich immer für die offene Einbeziehung solcher Elemente in den Ablauf und den inhaltlichen Duktus einer Veranstaltung plädiert. Denn den Eindruck, ein kleines Häuflein extra „Frommer" trifft sich im Winkel einer Kapelle, um ihr spirituelles Ritual unter sich zu pflegen, während die „Weltlichen" schon ihr Frühstück schlemmen, habe ich immer vermeiden wollen.

Meiner Erfahrung nach ist dies eher ein Problem der Veranstaltenden und Mitarbeitenden und eine Unklarheit in ihrem Rollenverständnis, als ein Problem der Teilnehmenden. Und meiner Überzeugung nach gibt es Formen und Möglichkeiten der Gestaltung und der Sprache bei solchen spirituellen Elementen, die eher einladen und aufmerken lassen als abschrecken oder nötigen.

Zum Schluss nun noch der Versuch eines Resümees meiner persönlichen Erfahrungen mit *Evangelische Erwachsenenbildung als Beruf*: Die EEB bot mir die Möglichkeit, aus meiner kirchlich-theologischen Identitätskrise und dem Horror vor der Pfarrerrolle herauszufinden und eine andere Weise beruflicher Verortung in der Kirche leben und lieben zu lernen. Ich sehe dies als Balance von liberal-protestantischer Gemeindedistanz und dem Möglichkeitsraum für Mitwirkung und Mitgestaltung in einer offenen Kirche. „In meines Vaters Haus sind viele Wohnungen" – das habe ich konkret in meinem Beruf erfahren dürfen.

Als Theologe und Pädagoge konnte ich in der EEB „Theologie treiben" und mir damit eine gewisse sonntägliche Gottesdienst-Abstinenz ohne schlechtes Gewissen gestatten, erlebte ich dabei doch die Möglichkeit von kommunikativen Sprach- und spirituellen Übungsformen, die mir eher lagen und auch mehr gaben als die Ein-

bahn-Kommunikation eines Predigers und Liturgen. Jetzt im „Ruhestand" bin ich übrigens Mitglied eines Vorbereitungs- und Gestaltungsteams für abendliche Gottesdienste mit Abendmahl, gestaltet mit Taizé-Gesängen, meditativen Elementen, Musik, aber auch mit Bildungselementen nach dem Muster von Thomas-Messen.

Als einen reichen Schatz erlebte ich in der EEB die Beziehungs- und Gemeinschaftserfahrungen mit Kolleginnen und Kollegen, Teamern und Teilnehmenden. Arbeits- und Lerngemeinschaften auf Zeit verdichteten sich mit vielen Menschen zu langjährigen Lebensbegleitungen, die über die bloßen Veranstaltungen hinaus Gespräche und Solidarität bis in tief private Bereiche hinein möglich machten. Viel davon habe ich kürzlich noch einmal ganz intensiv nacherleben dürfen, indem ich anlässlich meines 70. Geburtstags Weggefährtinnen und Weggefährten aus der EEB einladen und viele herzlich begrüßen konnte.

In den Themenspektren der EEB lagen für mich viele Anstöße, über den Tellerrand etablierter, aber gegen den Bedeutungsverlust ankämpfender Binnen-Kirchlichkeit hinauszublicken und meinen Blick auf vielfältiges Leid von Menschen auf der weiten unerlösten Welt zu richten. Daraus erwuchs für mich exemplarisch ein lebenslanges Engagement für den Jerusalemsverein, der eine Förder- und Partnereinrichtung für evangelische Christen im Heiligen Land ist. In diesem Kontext engagiere ich mich in den letzten Jahren in der Bewegung, die durch das *Kairos-Palästina-Dokument* der christlichen Ökumene in Palästina angestoßen worden ist.

Ich habe für mich die Erfahrung machen können, dass das „Evangelisch" in der EEB nicht nur ein Typenschild ist. Für das „Theologie treiben", aber auch für die *Erwachsenenbildung als Beruf* in der EEB war für mich immer wieder exemplarisch die Erzählung vom Kämmerer aus Äthiopien und die Frage des Philippus: „Verstehest du auch, was du liest?" So erfuhr ich das Evangelium als Fundament und Auftrag der Evangelischen Erwachsenenbildung: *in*, *mit* und *unter* dem Bildungsgeschehen teilzuhaben an der Vermittlung der Guten Nachricht, dass wir Menschen im liebenden Angesicht Gottes leben dürfen und nicht tiefer fallen können als in seine bergende Hand.

Herkommen und Hinwollen. Meine Berufsbiographie[1]

Tilman Evers

Ich habe mich gefreut über die Einladung, meine Bildungs- und Berufsbiographie nachzuzeichnen – wohl wissend, dass mich das in Schwierigkeiten stürzen würde. Was war eigentlich mein Beruf? Wenn mich heute jemand arglos danach fragt, pflege ich so ausweichend wie zutreffend zu antworten, das sei ein längeres Thema. Tatsächlich habe ich eine vielgestaltige Vita erleben dürfen, und das in einem Zeit-Raum von Frieden und ungewöhnlichem Wohlstand. Freilich gab es darin auch Umbrüche und Verluste, dennoch überwiegt bei mir ein Empfinden von Erfüllung und Dankbarkeit.

Ich war in meinen Dreißigern, als ich die Frage nach meinem Beruf zuletzt bündig und mit gewissem Stolz beantworten konnte, ich sei Assistenzprofessor für lateinamerikanische Soziologie. Allerdings fühlte ich mich dabei fast als Hochstapler, denn eine soziologische Ausbildung hatte ich nie genossen. Stattdessen hatte ich das 1. Juristische Staatsexamen gemacht und auch noch in Jura promoviert. Die größeren Umschulungen standen mir aber erst noch bevor – und keine fand im Rahmen formeller Fortbildungen statt. Ich sollte also eher von einer Lern- als einer Berufsbiographie sprechen.

Als ersten groben Überblick nenne ich: Auf 15 Jahre Lateinamerika-Wissenschaft folgten 15 Jahre in der evangelischen Erwachsenenbildung. Sie überlappten sich zu ihrem Ende mit 21 Jahren friedenspolitischer und friedenswissenschaftlicher Tätigkeit, das meiste davon ehrenamtlich im sogenannten Ruhestand. Eingelagert waren drei Jahre der spirituellen und psychologischen Selbst-Suche; hinzu kommen nun im Alter lange Wanderungen auf Jakobswegen sowie eine intensive Begegnung mit der Kathedrale von Chartres. Immer wieder also Berufungen, aber keine davon als durchgängiger Beruf.

Ich kann diese Vita im Folgenden zwar *ausführlicher*, aber nicht *ausführlich* nachzeichnen, das würde den Rahmen sprengen. Und zwar erst recht dann, wenn ich mir neben dem *Was* der jeweiligen Tätigkeiten auch die im Grunde spannenderen Fragen nach dem *Warum* und dem *Wie* stelle. Steht den äußeren Wechseln vielleicht eine innere Kontinuität gegenüber, die mich jeweils mit neuen Themen in Berührung brachte?

Eine erste Antwort auf die Frage nach dem *Warum* springt ins Auge, jedenfalls wenn man gewissermaßen „von außen und oben“ auf mich wie ein soziologisches Objekt blickt: Ich bin in ungewöhnliche Freiheitsräume hineingeboren worden – Freiheiten der Zeitumstände, aber auch meines sozialen Herkommens aus einer bil-

1 Dieser Vortrag wurde auf der 9. *Werkstatt* (13.–15.05.2018) am 13.06.2018 gehalten.

dungsbürgerlichen Familie. Das wurde mir schlagend deutlich im Kontrast zur Autobiographie des französischen Soziologen Didier Eribon, die dieser unter dem Titel *Rückkehr nach Reims* veröffentlichte. Eribon stammt aus einer Arbeiterfamilie bei Reims; erst nach dem Tod seiner Vaters kehrt er zu einem Besuch dorthin zurück. Jeden Schritt auf seinem Weg zum Soziologie-Professor musste er sich erringen, gegen sein Herkunftsmilieu, gegen Vorurteile und innere Verbote, gegen die Klassenschranken der französischen Gesellschaft. Er schreibt: „Ich musste kämpfen, und zwar zuallererst gegen mich selbst, um mir Fähigkeiten zuzusprechen und Rechte zu erschließen, die anderen von vornherein mitgegeben waren" (Eribon (2016[2009], 229). Um Zugang zu einem nächsthöheren Milieu zu finden, musste er jeweils die Brücken zu seinem vorigen Umfeld abbrechen. Ich dagegen hatte nie Mangel an Chancen und förderlichen Beziehungen. Natürlich war auch Einsatz von meiner Seite gefragt – aber nicht, um den mir zugewiesenen Status zu überwinden, sondern um ihn zu erfüllen. Eine Frage der Berechtigung war das für mich nie.

So weit der soziologische Blick „von oben und außen". Mindestens so wichtig wäre auch der psychologische Blick „von unten und innen" auf die Motivationen und Resonanzen, mit denen ich Chancen ergriff oder liegen ließ. Mehr als Andeutungen werde ich dazu allerdings nicht beisteuern können, einmal weil allzu Persönliches nicht hierher gehört, aber auch weil das in Bereiche schicksalhafter Fügungen reicht, die sich nicht erklären lassen. Gibt es neben dem offenbaren Herkommen auch ein unbewusstes Hinwollen?

1942–1961: Kindheit und Schulzeit

Gewissermaßen die Urszene dieses Herkommens *und* Hinwollens erlebte ich bereits mit zehn Jahren. Eines Abends fragte mich meine Mutter, ob ich einige Monate bei einem amerikanischen Ehepaar in Boston leben wolle, mit dem meine Eltern befreundet waren und das uns soeben in Heidelberg, der Stadt meiner Kindheit besucht hatte. Amerika! Das war in den frühen 50er-Jahren das Wunderland schlechthin. Ohne Zögern sagte ich Ja – und verbrachte vier Monate in diesem Wunderland, mit Fernsehen und Comics, Icecream und Erdnussbutter, Baseball und Badminton. Gerne nahm ich dafür die Seekrankheit der Überfahrt, die Momente von Heimweh, die Anstrengungen der neuen Sprache in Kauf. An der Schule, die ich in Boston besuchte, wurde gerade die englische Operette *The Pirates of Penzance* einstudiert und aufgeführt; noch heute kann ich Passagen daraus singen.

Der USA-Aufenthalt machte mir bewusst, dass die mir vertrauten deutschen Lebensformen nicht die einzig möglichen und maßgebenden sind. Seitdem ging mein Interesse immer wieder in fremde Länder. Ich bin gerne und viel gereist. Auch persönlich hat mir dieser USA-Aufenthalt einen großen Schub in meiner Ich-Entwicklung gegeben. In soziologischer Betrachtung springt ins Auge, welch privilegierte Bedingungen zusammenkommen mussten, um dem 10-Jährigen diese Chance zu

eröffnen. – Ähnliche „Glücksfälle“ haben auch bei späteren Lebenswenden eine Rolle gespielt. So etwas wie eine Karriereplanung habe ich nie betrieben.

Meine Gymnasialzeit erlebte ich dann ab 1953 in Darmstadt, wo mein Vater eine Professur für Kunstgeschichte innehatte. Er hatte die Gabe, begeisternd zu berichten von denjenigen Themen, die ihn selbst begeisterten (andere interessierten ihn kaum). So drehten sich die Gespräche am Mittagstisch unserer Familie oft um seine kulturellen Interessen. Unter seiner Leitung erlebte ich als 12-Jähriger mit der ganzen Familie eine ausgedehnte Griechenlandreise, und dann als 20-Jähriger eine Ägypten-Exkursion. Zum Bildungsprogramm des Teenagers gehörte auch der Geigenunterricht, wo ich es bis zu Solo-Einsätzen im Schülerorchester meiner Lehrerin brachte. Eine weitere prägende Erfahrung der Darmstädter Zeit waren die Zeltnächte, Wanderfahrten und Heimabende der Jungenschaft, einem Zweig der bündischen Jugend. Früh wuchs ich in die Verantwortung eines „Hortenführers“ hinein, bis dies der Konkurrenz der Tanzstunde weichen musste.

Diese soziale Mitgift hat mir in all meinen nachfolgenden Lernschritten und Berufsrollen geholfen. Was immer von meiner Seite an Begabung und Bemühung hinzukam: Die grundlegende Vertrautheit mit dem Habitus des akademischen Milieus war mir mitgegeben – und zwar ohne dass ich mir dessen bewusst gewesen wäre. Treffend bemerkt Eribon, „dass ein solches Ausbleiben des Klassengefühls eine bürgerliche Kindheit kennzeichnet […] so wie ein Weißer sich nicht seines Weißseins […] bewusst ist“ (ebd., 92).

Ich schließe daraus (und sicher haben das andere längst vor mir getan): Eine Bildungstheorie, die mit den Akteuren und Verfahren planvoller Pädagogik einsetzt, hat immer schon ein erstes Kapitel übersprungen: Jenes Kapitel, in dem die Voraussetzungen jeder Bildung verhandelt werden – nämlich im Wortsinn die *voraus*gehenden *Setzungen*.

1961–1971: Studium und Promotion

Was sollte ich studieren? Bewusst war mir eine soziale und sprachliche Neigung, außerdem ein Interesse an internationalen Angelegenheiten, geweckt durch die angespannte Zeit des Kalten Krieges. Der Ungarn-Aufstand von 1956 war das erste politische Ereignis, das ich bewusst verfolgte. Politik war in der Ära Adenauer noch kein etabliertes Studienfach. Ein Onkel, selber Jurist, riet mir zu Jura, „damit kannst Du nachher alles machen“. Also Jura – vielleicht mit der Perspektive Diplomatischer Dienst?

Noch während des Studiums wurde mir vollends bewusst, dass keiner der klassischen juristischen Berufe für mich infrage kam. Ich wollte ins Ausland; und so ging ich nach dem 1. Juristischen Staatsexamen nicht ins Referendariat, sondern mit einem Promotionsstipendium nach Argentinien. Die Entscheidung für dieses ferne, mir unbekannte Land fiel aufgrund einer Mischung von Zufällen, plausiblen Möglichkeiten und Abenteuerlust.

So fand ich mich Anfang 1967 auf einem Frachter mit Passagierkabinen Richtung Buenos Aires wieder. Aus dem geplanten Jahr wurden im Ergebnis fast drei Jahre, und aus dem exotischen Land fast eine zweite Heimat. Zum ersten Mal war ich ganz in die Eigenverantwortung entlassen. Mitgereist war freilich meine soziale Einbettung in Gestalt einiger nützlicher Adressen, über die ich mir alsbald einen Freundes- und Bekanntenkreis vor Ort erschloss. Wenig überraschend bewegte der sich wiederum in den gebildeten urbanen Mittelklassen. Das Erkennungszeichen war, ob man die damals neue Comicserie *Mafalda* kannte und mochte, die just in diesem Milieu spielt.

Allerdings kam ich erstmals auch mit anderen Schichten in Berührung. Mein Dissertationsvorhaben über Militärregierung in Argentinien brachte mich in Kontakt mit der Elite der Reichen und Mächtigen. Ich interviewte Ex-Präsidenten und -Minister, Generäle, Gewerkschafts- und Wirtschaftsbosse. Mein Status als „licenciado alemán" öffnete mir Türen zu ihren Nobelquartieren und Oberschichten-Clubs. Klar war dabei allerdings auch, dass ich zu dieser Klasse nicht gehörte und weder in Argentinien noch in Deutschland je gehören würde.

Ich kehrte Ende 1969 nach Deutschland zurück mit einer enormen Erweiterung meiner Erfahrungen und Kenntnisse. Wie 15 Jahre zuvor die vier Monate in den USA, so waren diese drei Jahre in Argentinien auch ein enormer Schub in meiner persönlichen Entwicklung. Mit im Gepäck der Rückreise hatte ich eine zweite Fremdsprache sowie zwei Koffer voll Material für meine Dissertation über das politische System Argentiniens. Mit der Niederschrift bestätigte sich mein Abschied von der Rechtswissenschaft hin zu sozialwissenschaftlichen Betrachtungsweisen. Zum Glück fand ich einen freisinnigen Rechtsprofessor, der mich mit dieser Arbeit zum Doktor der Rechte (und das sogar „summa") promovierte.

1971–1981: Berufsbeginn als Lateinamerika-Wissenschaftler

Eine wichtige Erfahrung war freilich in Argentinien an mir vorbeigegangen: Die Studentenbewegung von 1968! So war das Deutschland meiner Rückkehr fast der größere Kulturschock als das Argentinien meiner Hinfahrt. Mein Bruder zoffte sich mit unserem Vater. Innerhalb meines sozialen Milieus musste man sich entscheiden: Entweder historischer Materialismus oder kritischer Rationalismus. Dass ich in Lateinamerika gewesen war, verschaffte mir einen anfänglichen Beachtungsbonus – den ich alsbald wieder verlor, wenn ich gestehen musste, dass ich mich dort nicht für Che Guevara interessiert hatte.

Eine junge Erziehungswissenschaftlerin entdeckte das pädagogische (und erotische) Brachland, das bei mir zu bestellen war: Sie brachte mir den undogmatischen Marxismus nahe und führte mich in entsprechende Zirkel um das *Sozialistische Büro* ein. Ich las Marx wie einen Krimi, erklärte er mir doch all die Machtkämpfe, die ich in Argentinien beobachtet hatte. Wir lebten damals in Hamburg. Dort bekam ich unmittelbar nach meiner Promotion meine erste Stelle in einem Forschungsprojekt über Mittelamerika, das mich nochmals für einige Monate nach Guatemala führte.

Inzwischen waren die ideologischen Kämpfe auch in Lateinamerika voll ausgebrochen. Das neue Paradigma hieß „Dependenz-Theorie". Darüber schrieben ein Kollege und ich einen langen Aufsatz im *Argument*, dem damaligen Zentralorgan der marxistischen Linken.

Der Artikel traf den antiimperialistischen Geist der Zeit. Er war meine erste reife Publikation. Sie verschaffte mir auf Anhieb einen Nimbus in der damaligen Dritte-Welt-Szene und in der Folge eine Stelle als Assistenzprofessor am Lateinamerika-Institut der FU Berlin (LAI). So begannen sieben prägende Jahre im Berlin der Nach-68er-Zeit. Erstmals erlebte ich mich in jener Rolle des Lehrenden, die mich durch mein weiteres Leben begleiten sollte. Anhand der Gremienarbeit war ich auch selbst erstmals in Machtkämpfe verstrickt. Ich habilitierte mich in Politischer Wissenschaft über den Staat in Lateinamerika und später nochmal kumulativ in Soziologie mit Forschungen über soziale Bewegungen. Der Zugang zum Arkanum der wissenschaftlichen Publikationen war geschafft; manche meiner Arbeiten erschienen auch auf Spanisch, Portugiesisch oder Englisch und werden bis heute im Internet zitiert.

In den Semesterferien reiste ich immer wieder nach Lateinamerika. Unter anderem lebte ich zweimal drei Monate in einer Randsiedlung von São Paulo und forschte dort über städtische Bewegungen. In Argentinien hatte ich einen Blick in die Salons der Oberschichten getan, in Brasilien folgten nun die Behausungen der Unterschichten. Ich wohnte dort bei einem Arbeiterpriester; das verschaffte mir Zugang zu den Elendsvierteln und Einblick in deren alltäglichen Kampf ums Überleben. Ich erfuhr dort, was „Theologie der Befreiung" praktisch bedeutete. Das ergänzte und veränderte meinen Marxismus und bereitete meine Wiederbegegnung mit christlicher Religion vor.

1973–1981: Politische Praxis in der Lateinamerika-Solidarität

Parallel zur wissenschaftlichen Arbeit stürzte der Anfang-Dreißiger sich erstmals in politische Aktivitäten. Die ideologischen Auseinandersetzungen führten in vielen Ländern Lateinamerikas zu blutigen Militärdiktaturen. Den Anfang machte am 11. September (!) 1973 der Putsch in Chile gegen den sozialistischen Präsidenten Allende. Für weite Teile der westdeutschen Linken erschienen dieser Putsch und die nachfolgende Pinochet-Diktatur als Modellfall des kapitalistischen Klassenkampfes von oben. In vielen Städten bildeten sich Solidaritätskomitees. Das mit Abstand größte und bestinformierte war das Berliner Chile-Komitee, und dort erlebte ich meine politische Initiation. Über Monate tagte es allwöchentlich in den Räumen der Evangelischen Studentengemeinde, wohlwollend geduldet vom damaligen Studentenpfarrer Ton Veerkamp. Formelle Leitungsstrukturen gab es nicht, wohl aber einen *inner circle* der Lateinamerika-Erfahrenen. Erst wöchentlich, dann monatlich erschienen unsere *Chile-Nachrichten* (es gibt sie bis heute, inzwischen als etablierte Zeitschrift namens *Lateinamerika-Nachrichten*).

In diesem verschworenen Freundeskreis lernte ich Stefanie kennen, die Frau, die ab 1977 meine Lebensgefährtin und dann im Jahr 1982 meine Frau werden sollte. Sie hatte in den Elendsvierteln von Chile gearbeitet und war nach dem Putsch zwölf Tage auf einem Schiff der Marine in Haft, bevor der deutsche Botschafter sie herausholte.

In diesen Zusammenhang gehört auch der schönste Schwank aus meinem Leben: Am ersten Jahrestag des Putsches organisierte das Chile-Komitee eine große Demonstration mit anschließendem Teach-In. Dort sprachen auch chilenische Flüchtlinge, damals unsere Helden, deren Reden wir konsekutiv übersetzten. Das Audimax der TU Berlin, mit ca. 3.000 Plätzen der größte dafür verfügbare Raum in Westberlin, war brechend voll. Ich hatte einen chilenischen Gewerkschafter zu übersetzen, der unter anderem auf Spanisch ausführte: „Schon 1945 verlangte die chilenische Gewerkschaftsbewegung die Verstaatlichung der wesentlichen Reichtümer des Landes: Kupfer, Kohle, Salpeter“. Ich übersetzte das und war im Kopf schon beim nächsten Satz, als im Saal Unruhe, ja Heiterkeit aufbrandete. Man stelle sich vor: Heiterkeit! – inmitten dieses fast sakralen Aktes internationaler Solidarität. Schlimmer noch, ganze Bankreihen sanken um in unstillbarem Gelächter, der ganze riesige Saal bebte. Ich musste die zehn Meter zum Bühnenrand gehen, damit jemand aus dem Publikum mir den Grund sagen konnte: Statt „Kupfer, Kohle, Salpeter“ hatte ich übersetzt: „Kupfer, Kohle, Petersilie“.

Diese 70er-Jahre in Berlin gehören zu den intensivsten in meinem Leben. Ich hatte eine volle Stelle an der Universität. Weitere gefühlte 24 Stunden am Tag war ich im Chile-Komitee aktiv. Gleichzeitig war Beziehungsarbeit gefragt. Zahllose Stunden gingen damit hin, Rundschreiben auf Wachs- oder Spiritusmatrizen zu schreiben, per Handkurbel zu vervielfältigen, einzutüten und zur Post zu bringen. Hier erlebte ich erstmals das Nebeneinander von wissenschaftlicher und politischer Tätigkeit, das sich in meinen späteren Lebensphasen wiederholte. Dabei wiederholte sich später auch das Glück, für dieses doppelte Engagement einen ermöglichenden institutionellen Rahmen sowie inspirierende Mitstreiter:innen und Kolleginnen und Kollegen zu finden.

1981–1984: Lebensmitte und Themenwechsel – „Politik und Spiritualität“

Von einer Ausnahme muss nun allerdings die Rede sein, nämlich von den an Berlin anschließenden Jahren, in denen ich sowohl die Wissenschaft wie die Politik hintanstellte. Das waren die Jahr 1981 bis 1984, die wir im Schwarzwald in der *Existential-Psychologischen Bildungs- und Begegnungsstätte Todtmoos-Rütte* (kurz: Rütte) verbrachten. Meine Zeitstelle am LAI war zu Ende gegangen; der erhoffte Ruf war ausgeblieben. Zum Trost erhielt ich ein sogenanntes Heisenberg-Stipendium, das mir drei Jahre Freiheit bot. Ich nutzte sie, um meiner Frau Stefanie an ihren neuen Arbeitsplatz als Therapeutin in Rütte zu folgen. Was uns dort begegnete und anzog, war eine komplett andere geistige Welt als der Links-Rationalismus der Studentenbewegung. Unter der

Leitung von Karlfried Graf Dürckheim und Maria Hippius erlernte man hier die Zen-Meditation und durchlief eine Initiation in Selbsterfahrung auf der Grundlage der Analytischen Psychologie nach C. G. Jung. Ich erinnere gut, wie ich völlig aufgewühlt aus meiner ersten Therapiestunde kam: Verstanden hatte ich nichts – aber doch gespürt, dass da innere Welten auf ihre Entdeckung warteten, von denen der fast 40-Jährige noch keine Ahnung gehabt hatte.

Der Kontrast zu Berlin konnte kaum größer sein: Statt der Millionenstadt ein kleines Schwarzwald-Dorf; statt tausend Tätigkeiten und dem Lärm der Welt nun Innehalten und Stille; statt rationaler Analyse nun Einspürung in das Unergründbare. Gegen anfängliche Widerstände entschieden wir uns zum Bleiben. Aus dem dreiwöchigen Besuch wurde ein dreijähriger Aufenthalt, aus der verwirrenden Entdeckung eine mehrjährige Erforschung spiritueller Denk- und Erlebenswelten. Ich entdeckte, dass es Zugänge zum Transzendenten nicht nur über die etablierte Religion, sondern auch durch das eigene Erleben gibt. Offenbar gab es in mir eine Resonanz auf diese andere Welt; sie sprach Seiten meiner Person an, die in Berlin zu kurz gekommen waren. Meine Frau Stefanie erlebte das ähnlich; ich bezweifle, dass wir noch zusammen wären, wenn einer von uns sich dieser Öffnung zum Spirituellen verweigert hätte.

Allerdings waren wir auch darin von den Zeitläuften getragen. In Bonn gründete sich die Anti-Partei der GRÜNEN; die Baghwan-Bewegung erblühte in orangenen Farben, Soziologen sprachen von „neuer Innerlichkeit". Gleichzeitig fanden aber auch große Friedensdemonstrationen gegen die sogenannte „NATO-Nachrüstung" statt. Für mich war bald klar, dass Politik und Spiritualität einander nicht ausschließen, sondern sich im Grunde gegenseitig bedingen und benötigen, dem äußeren Anschein zum Trotz. Politik ohne Spiritualität ist blind, Spiritualität ohne Politik lahm. Es braucht den Brückenschlag, die Polspannung zwischen beiden. Dadurch werden Wertmaßstäbe an politisches Handeln herangetragen, die in einem nicht-materialistischen Menschenbild wurzeln. – Erst später entdeckte ich, dass große Mystiker wie Meister Eckhart eben dies gelehrt hatten: Die Begegnung mit dem inneren Licht müsse zum Engagement in der Welt führen.

Aus den vielfältigen Dimensionen von Spiritualität will ich hier nur eine hervorheben: Während ein rationales Weltbild die Gegenwart als Produkt von Vergangenem versteht, wendet eine spirituelle Weltsicht den Blick auf Künftiges. Das Gewordene wird durchscheinend für das Werdende. Einerseits: Wie bin ich zu dem geworden, der ich bin? Aber auch: Wer könnte, wer möchte, wer sollte ich werden? Die Kausalität des Herkommens wird ergänzt durch die Finalität eines Hinwollens. Gemeint ist nicht Planung, sondern eine eher vorbewusste Intuition des für mich Stimmigen; nicht Ziele, sondern eine Verlockung von inspirierenden Horizonten. Ich vermute, dass etwas von dieser Anziehungskraft des *Noch-Nicht* in jedem Menschenleben mitschwingt.

In Rütte kam mir erstmals der Gedanke, ob es bei all meinen Berufs- und Themenwechseln nicht doch eine Konstante geben könnte, nämlich die Suche nach der „guten Ordnung". Sie ist das Leitbild aller politischen Philosophie – steckt aber prag-

matisch auch in der Jurisprudenz wie in der Politikwissenschaft. War und ist die „gute Ordnung“ nicht die eigentliche Triebfeder jedes emanzipatorischen Denkens, auch wenn dessen transzendente Dimension oft unausgesprochen bleibt? Hatten wir Achtundsechziger nicht in Ernst Blochs *Prinzip Hoffnung* von dieser Anziehungskraft des utopischen Ideals gelesen?

So haben mir die Jahre des Rückzugs in Rütte nicht nur eine spirituelle Grundausrichtung vermittelt: Sie ließen in mir ein neues Leitbild meiner selbst wachsen, und damit ein Leitmotiv, das mich seitdem begleitet. Die Einkehrtage *Politik und Spiritualität*, die zehn Jahre später meine Arbeit bei der DEAE begleiten würden, bauten darauf auf, ebenso die Sammlung von Aufsätzen, die Andreas Seiverth unter dem verwandten Titel *Politik und Sinn* herausgab. Könnte es sein, dass ich in Rütte meine Lebensmitte durchlebte in dem Sinne, dass die Grundorientierungen meines Lebens sich in diesen drei Jahren von meinem Herkommen zu meinem Hinwollen verschoben? Dafür spricht, dass ich bald darauf ein Buch schrieb, das erstmals keinem beruflichen Nutzen, sondern nur meiner eigenen Selbstverständigung diente: *Mythos und Emanzipation. Eine kritische Annäherung an C. G. Jung* (Evers 1987).

Gewordene Prägung – zielsuchendes Werden: Meine zweite Lebenshälfte ist von diesem Gegenüber durchzogen. Das hat meine akademischen Interessen begleitet und bereichert und mir geholfen, dem Muster des Bildungsbürgers ein Stück weit zu entwachsen.

1985–1994: Als Studienleiter in der Evangelischen Akademie Hofgeismar

Mein Stipendium lief 1984 aus. Zum ersten Mal war ich arbeitslos. Wie sollte es weitergehen? Wieder halfen persönliche Kontakte: An der Evangelischen Akademie Hofgeismar bereitete der Studienleiter Konrad von Bonin seinen Wechsel zum Evangelischen Kirchentag vor. Ich wurde ab 1985 sein Nachfolger. Ein letztes Mal war mir dafür meine juristische Vorbildung nützlich, denn diese Stelle war traditionell einem Juristen vorbehalten.

Die sieben Jahre in Hofgeismar waren kaum weniger intensiv als die sieben Berliner Jahre, wenngleich auf andere Weise. Insgesamt habe ich dort 72 Tagungen und sechs Studienreisen konzipiert, organisiert und geleitet. Als Themen kam alles infrage, was in den Bereichen Recht und Politik an grundlegenden Fragen ins öffentliche Bewusstsein drängte. Mitten in diese sieben Jahre fiel die deutsch-deutsche Vereinigung; davor war unter anderem Perestroika dran (samt Studienreise in die moribunde Sowjetunion), danach der Krieg von George Bush Senior gegen Saddam Hussein. Ich hatte aus der Fülle möglicher Themen eine Wahl zu treffen und dazu dann geeignete Referentinnen und Referenten zu finden – damals noch ohne Internet und E-Mail, dafür mit Sekretärin. In rascher Folge hatte ich mich in wechselnde Gebiete einzuarbeiten, und zwar immer in ganz unterschiedliche gleichzeitig: zum Beispiel außenpolitisch in die Probleme ethnischer Minderheiten in Myanmar, innenpolitisch in neoliberale Staatskritik, und juristisch in familienrechtliche Fragen des

Kindeswohls. Dazu kamen aus eigenem Interesse psychologische Tagungen, oft zusammen mit der Tiefenpsychologin Ingrid Riedel, einer früheren Studienleiterin in Hofgeismar.

Der Reichtum an Themen und Kontakten war überwältigend – im positiven Sinne einer enormen Ausweitung meines geistigen Horizonts. Aber eben auch überwältigend im negativen Sinne einer ständigen Empfindung von Überlastung und Ungenügen. Ich zählte nun zur Vätergeneration – und fühlte mich doch wie der Zauberlehrling, dem der alte Meister fehlt. Einerseits konnte ich Themen setzen; deren Ausarbeitung musste ich aber anderen überlassen. So war ich jedermanns Herr und jedermanns Knecht gleichermaßen.

Ähnlich doppelseitig erlebte ich den evangelischen Kontext: In kultureller und intellektueller Hinsicht war er mir vertraut. Religiös aber hatte ich meinen Zugang zur christlichen Kirche gerade erst auf dem Umweg über den Zen-Buddhismus, also gewissermaßen durch das östliche Seitenportal gefunden. Von daher blieben mir mystische Wege näher als all die Wörtlichkeit paulinischer und reformatorischer Theologie.

Ambivalent erlebte ich zum Schluss auch mein Ausscheiden, als meine Zeitstelle 1992 auslief. Einerseits verlor ich die kostbaren Gestaltungsräume der Akademie und musste mich mit 50 Jahren auf Arbeitssuche begeben. Andererseits konnte ich mich nun wieder in eigene Themen vertiefen – und das waren Fragen der Demokratie-Entwicklung im soeben wiedervereinten Deutschland. Aufbauend auf einem *Fachgespräch Direkte Demokratie* während meiner Hofgeismarer Jahre nutzte ich die Zeit der Arbeitslosigkeit, um mich in die Kontroverse um direktdemokratische Verfassungselemente einzubringen. Im Austausch mit führenden Experten wie dem Berliner Zeithistoriker und Juristen Otmar Jung entstanden konkrete Vorschläge, die in die Verfassungsgebung der neuen Bundesländer einflossen. Sie lagen auch der Gemeinsamen Verfassungskommission von Bundestag und Bundesrat vor, wo ich als Sachverständiger zugeladen war, scheiterten aber auf Bundesebene am konservativen Widerstand.

1994–2000: Politische Erwachsenenbildung bei der DEAE
1995–2016: Der Zivile Friedensdienst

Meine Arbeitslosigkeit dauerte im Ergebnis zwei Jahre. Für eine Professur war meine Vita zu bunt, außerdem bewegte ich mich mit nunmehr 52 Jahren an einer Altersgrenze. So war ich froh, als mir 1994 die Stelle eines Referenten für Politische Bildung bei der DEAE angeboten wurde, auch wenn das Pendeln nach Karlsruhe die Familie belastete. Vom sozialen Milieu her gesehen blieb ich freilich im Dorf: Ich erlebte Wohlwollen und Unterstützung bei meinen neuen Vorgesetzten, voran Bundesgeschäftsführer Andreas Seiverth, und anregende Zusammenarbeit unter anderem mit Karl-Albert Kako und anderen Kolleginnen und Kollegen im Fachausschuss Politische Bildung. Dessen Sitzungen und Studienreisen waren Highlights meiner Karlsruher

Zeit. In diese späten 90er-Jahre fielen auch die alljährlichen Einkehrtage im Kloster Bursfelde; das Gegenüber von Politik und Spiritualität hatte damals innenpolitische Relevanz angesichts der vielen Ostdeutschen mit kirchlichem Hintergrund, die nach der Wende politische Verantwortung übernommen hatten. Neue, erregende Themen tauchten auf, so die Zeitansage der *Globalisierung* sowie die neue Sozialfigur der *Zivilgesellschaft*.

Allerdings war auch diese Zeit nicht ohne Ambivalenzen. Als Sozialwissenschaftler fehlte mir der bildungstheoretische Fundus meiner Kollegen. Außerdem fürchtete ich anfangs, ich könnte angesichts der Fülle relevanter Themen wieder nicht zu einer eigenen Durchdringung gelangen. Das änderte sich, als ich ab 1995 zu den Diskussionsrunden über einen Zivilen Friedensdienst (ZFD) stieß. Vor dem Hintergrund der Kriege im zerfallenden Jugoslawien hatten unterschiedliche Friedensgruppen sich zusammengefunden, um Möglichkeiten einer zivilgesellschaftlichen Friedensarbeit auf professioneller Ebene zu erkunden. Hier konnte ich meine Auslands- und Institutionenkenntnis, meine politischen Erfahrungen und Kontakte einbringen. Ich wurde Mitglied im Vorstand des neugegründeten e. V., hatte Teil an der konzeptionellen Ausarbeitung und der politischen Werbung und vertrat den evangelischen Kontext im Geflecht der Bündnisse. Wie seinerzeit im Berliner Chile-Komitee ging wieder die intellektuelle Herausforderung Hand in Hand mit der tagtäglichen politischen Praxis. So fielen meine verbleibenden Jahre bei der DEAE zusammen mit der erregenden Gründungsphase des ZFD. Wir erhielten Ermutigung und Unterstützung aus beiden Großkonfessionen und allen Bundestagsparteien. Der Regierungswechsel von 1998 brachte dann den erhofften Durchbruch: Ein Jahr später konnten wir die ersten speziell ausgebildeten Friedensfachkräfte entsenden.

Mein Engagement endete nicht mit meinem Vorruhestand im Jahr 2000. Der ZFD blieb vielmehr noch weitere 16 Jahre im Fokus meiner Tätigkeiten. Zeitweilig war dies ein voller Beruf, nur eben unbezahlt. Das gilt besonders für die sechs Jahre von 2004 bis 2010, in denen ich den Vorsitz des Vereins innehatte. Dank der gewonnenen Freiräume des Alters wuchs mir hier die Erfahrung einer hervorgehobenen Mit-Verantwortung für Menschen, Aufgaben und Finanzen zu. Ich besuchte unsere Projekte im Kosovo, in Israel/Palästina, auf den Philippinen und im Libanon, schrieb darüber, half bei der Ausarbeitung eines Leitbilds und einer neuen Satzung. Heute ist das *Forum Ziviler Friedensdienst e. V.* eine mittelgroße, weiterwachsende NGO mit inzwischen über 100 deutschen und ausländischen Angestellten und einem eigenen Friedenshaus in Köln. Im Gesamten der acht Träger des ZFD waren seit den Anfängen bis heute über 1.300 Konfliktberater/innen in über 60 Ländern im Einsatz – nach einem Programm, das ich in den 90er-Jahren mit erarbeiten konnte.

Gemeinsam auf Lebenswegen

Zwischenstopp. Natürlich verläuft neben dieser Geschichte meiner beruflichen Lernerfahrungen eine andere, persönliche Geschichte meiner psychischen Entwicklung, meiner emotionalen Erfahrungen und meiner Familienbindung. Auch dort gab es

Wechselfälle, viele glückliche, aber auch einige unglückliche. Sie sind hier nicht Thema. Andererseits kann ich meine Lernerfahrungen nicht loslösen vom Zusammenleben mit meiner Frau Stefanie, denn ihr verdanke ich entscheidende Impulse für mehrere meiner Neuanfänge.

Das war schon in meiner Lateinamerika-Zeit der Fall, als sie mich auf die sozialen Bewegungen in städtischen Randsiedlungen aufmerksam machte, in denen sie selbst gewohnt und geforscht hatte. Auf ihre Initiative gingen unsere drei Jahre im Therapie- und Meditationszentrum von Todtmoos-Rütte zurück. Und in meinem Ruhestand ab 2001 kamen nochmal zwei wichtige Anstöße hinzu, nämlich einmal zu den Wanderungen auf dem Jakobsweg und andererseits zu unseren Begegnungen mit der Kathedrale von Chartres.

Um die Jahrtausendwende war der Jakobsweg noch wenig bekannt. Sie beschloss, ihn zu gehen – ob ich mitkommen wolle? Im Frühsommer 2001 machten wir uns von den Pyrenäen aus auf den Weg. Entscheidend war dann nicht die Ankunft in Santiago de Compostela – entscheidend waren die fünf Wochen dazwischen, mit all ihren Landschaften, den menschlichen Begegnungen, der körperlichen Erfahrung des Gehens und Gehens, vor allem aber auch der Stille in der großen Natur. Wir kehrten verwandelt zurück – mit dem großen Wunsch, die Erfahrung fortzusetzen. So wanderten wir nachfolgend fast alljährlich in kleineren Etappen, erst durch Südfrankreich, dann durch die Schweiz, zuletzt von Nürnberg zum Bodensee. Diese Einübungen in das Wesentliche gehören zu unseren kostbarsten Erfahrungen. Meine Frau hat zwei Bücher darüber geschrieben.

Auch zur Kathedrale von Chartres bin ich durch sie gekommen. Sie motivierte mich im Jahr 2002 zu einer einwöchigen Studienreise – und wie beim Jakobsweg ließ die erste Erfahrung uns nicht mehr los. Inzwischen haben wir acht solcher Studienwochen erlebt, zunächst noch als Teilnehmende, dann als Ko-Leiter mit dem jungen Musiker Helge Burggrabe. Daraus ging ein gemeinsamer Text- und Bildband hervor, der inzwischen seine vierte Auflage erlebt hat. Mehrere dieser Reisen fanden in Zusammenarbeit mit „meiner“ Evangelischen Akademie Hofgeismar statt, davon eine zusätzlich in Kooperation mit der DEAE. In Chartres begegnete ich den Wurzeln meiner eigenen abendländischen Kultur. Die Kathedrale ist ein Symbolbau, der das gesamte Weltwissen, den Gottesglauben, das technische Können dieser Aufbruchszeit an der Schwelle von der Romanik zur Gotik verkörpert. Ich habe darüber weitergehend geforscht und geschrieben, inzwischen als akkreditierter Führer.

So wurde Chartres zum zweiten großen Thema meines Ruhestandes, neben dem friedenspolitischen Thema ZFD. Das verdanke ich neben meiner Frau natürlich auch dem geistigen Erbe meines Vaters – und damit einmal mehr meiner sozialen Einbettung. Nochmals Didier Eribon: „Von Geburt an tragen wir die Geschichte unserer Familie und unseres Milieus in uns. […] Interesse für Kunst oder Literatur ist auch eine Distinktion – und zwar immer im Vergleich zu den anderen – den ‚bildungsfernen‘ oder ‚unteren Schichten‘“ (Eribon 2016[2009], 46 u. 98).

Innere Konstanten

Das wurde erneut deutlich anlässlich meines 70. Geburtstags. Dazu kamen im Oktober 2012 ca. vierzig Menschen aus meinen unterschiedlichen Lebensphasen zusammen, die sich alle untereinander nicht kannten. Versammelt waren im Schlösschen von Hofgeismar unter anderem Darmstädter Mitschüler, Mitstreiter aus dem Berliner Chile-Komitee, Psychologinnen und Psychologen aus Rütte, Mit-Vorstände aus dem ZFD; auch Andreas Seiverth aus der DEAE war dabei. Es dauerte keine Stunde, bis alle im angeregten Gespräch mit allen anderen waren. Wie konnte die anfängliche Fremdheit so rasch verfließen? Natürlich weil all diese Menschen einander von ihrem Bildungsniveau und meist auch ihrem sozialen Herkommen vertraut waren und sofort eine gemeinsame Sprache fanden.

Das beweist: Ich habe in meinem beruflichen Werdegang ungewöhnlich oft das Thema gewechselt – aber nie das soziale Milieu. Ein Milieu freilich, das zu meiner Lebenszeit offen war für Bildung im weitesten Sinne, unter Einschluss von Persönlichem wie Politischem. Zu meiner Empfindung von Lebensdank gehört auch, dass ich nie entfremdet arbeiten musste, sondern innerhalb dieses Milieus immer lohnende Aufgaben im Zusammenwirken mit spannenden Menschen fand.

Insgesamt stand bei mir das Kognitive an erster Stelle, ebenso der Bezug auf das mitmenschlich Nützliche. Mein Interesse für die Musik, überhaupt für Zweckfreies, und damit letztlich auch für mich selber kam darüber oft zu kurz. Ein Gleichgewicht zwischen *vita activa* und *vita contemplativa* habe ich nicht geschafft; die Außenorientierung überwog. Um so wichtiger war die Unterbrechung durch die drei Jahre in Rütte – auch wenn ich das dort Gelernte seitdem nicht täglich pflegte. Aber ohne dieses geistige Gegengewicht hätte mein Leben durch äußere Fülle leerlaufen können.

Die Sorge der Veräußerlichung war auch der Grund, warum ich mich in den Jahren nach Hofgeismar gegen verlockende Angebote entschied, die Arbeit eines Studienleiters an anderen Evangelischen Akademien fortzusetzen. Merkwürdig, dass mir gerade diese Entscheidungen *gegen* mögliche Wege als wohlüberlegte Wahl in Erinnerung stehen, während sich die positiven Entscheidungen wie von selbst ergaben. *Der Mensch wird des Weges geführt, den er wählt* – so lautet ein Buchtitel von Johannes Bours. Zu welchen Teilen habe ich mein Leben geführt, und zu welchen wurde ich geführt?

Weil es auf diese Frage keine Antwort geben kann, frage ich anders: Gab es vielleicht unbewusste innere Konstanten, die mich durch all diese Lebensstationen lotsten? Ich habe die Suche nach der „guten Ordnung“ als mögliche Annäherung genannt. Ich erweitere das, indem ich mir nochmals die geistigen Bausteine zu meinem Selbst- und Welterleben vergegenwärtige, nämlich

- das kulturprotestantisch-liberale Elternhaus,
- die humanistische Schulbildung,
- die juristische und sozialwissenschaftliche Ausbildung,
- darin der marxistische Einschlag als Schulung im dialektischen Denken,
- die politische Praxis,

- die Tiefenpsychologie und
- die Begegnung mit spirituellen Erlebensmöglichkeiten.

In der Zusammenstellung wird mir nochmals die starke Wertorientierung all dieser Zugänge deutlich. Kein Zweifel, dass ich davon geprägt bin – und daher stets Tätigkeiten suchte und fand, die in diesem normativen Verständnis Sinn machten.

Freilich sind diese Wert-Horizonte ihrerseits historisch gewachsen und daher veränderlich. Bin ich der Typus jenes liberalen Individuums, dem der israelische Geschichts- und Zukunftsforscher Harari (in seinem Buch *Homo Deus*) ein baldiges Ende voraussagt? – Ich möchte dem die umgekehrte Fragerichtung gegenüberstellen: Welche Lernchancen warten vielleicht gerade dadurch noch auf mich, dass ich nicht mehr heimisch werde in der digitalisierten Welt? Oder dass ich auch leiblich das abschiedliche Leben zu lernen beginne?

Wenn ich denn auch ein historisches Produkt bin – dann mit der Dankbarkeit, dass ich just in diese Zeit und diese Weltgegend hineinleben durfte. Und mein Leben teilen konnte mit Menschen, die ihrerseits diese ihre Raum-Zeit zu nutzen wussten.

Literatur

Eribon, D. (2016[2009]). *Rückkehr nach Reims*. Berlin: Suhrkamp.

Evers, T. (1987). *Mythos und Emanzipation. Eine kritische Annäherung an C. G. Jung*. Hamburg: Junius.

Dank

Der vorliegende Band wäre ohne die bereitwillige Mitarbeit aller Autorinnen und Autoren nicht möglich gewesen. Sie haben sich alle noch einmal über ihre Beiträge gebeugt und uns die endgültig von ihnen autorisierten Texte in relativ kurzer Zeit zukommen lassen. Ihnen allen gilt unser herzlicher Dank.

Den entscheidenden Anstoß für diese Publikation gab uns Dieter Nittel. Ihm danken wir für seine Ermutigung, uns diesem Projekt wieder zuzuwenden, nachdem die Idee dazu vor einigen Jahren wegen der vorübergehend unsicheren Perspektive zur Fortführung der Werkstatt aufgegeben worden war.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. hat seit 2016 die Fortführung der Werkstatt durch eine verlässliche finanzielle Unterstützung ermöglicht. Wir danken Frau Bettina Pröger und Herrn Josef Schrader sehr herzlich für ihr Vertrauen und ihre Förderung.

Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Evangelischen Bildungs- und Tagungszentrums Bad Alexanderbad haben durch ihre stets freundlich-zuvorkommende Betreuung für unser Wohlbefinden gesorgt und damit ganz wesentlich zum Erfolg der *Werkstatt kritische Bildungstheorie* beigetragen. Ihnen gilt unser besonderer Dank im Bewusstsein, dass wir auch in Zukunft in Bad Alexandersbad am richtigen Ort sein werden.

Dem Verlag wbv Publikation danken wir für die geduldige Betreuung bei der Manuskripterstellung sowie den verantwortlichen Herausgeberinnen und Herausgebern der Reihe „Erwachsenenbildung und Lebenslanges lernen (EBLBL)" für die Aufnahme in ihr Programm. Nur dadurch ist es uns auch möglich geworden, den Band zu realisieren.

Die Herausgeber im Herbst 2022

Andreas Seiverth, Joachim Twisselmann, Malte Ebner von Eschenbach

Autorinnen & Autoren

Melanie Beiner
Dr.in, Oberkirchenrätin und Pfarrerin, Leiterin des Dezernates Kirchliche Dienste in der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau (EKHN); bis 2018 Leiterin und Geschäftsführerin der Evangelischen Ewachsenenbildung Niedersachsen; bis 2014 Dozentin am Religionspädagogischen Institut Loccum mit dem Schwerpunkt Vikar*innenausbildung; bis 2008 Gemeindepfarrerin in der Evangelischen Kirche im Rheinland und in der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers
Kontakt: Melanie.Beiner@ekhn.de

Otto Böhm
Dr., Politik- und Erziehungswissenschaftler mit beruflicher Laufbahn in einem Zeitungsverlag und Mitbegründer des Nürnberger Menschenrechtszentrums
Kontakt: boehm.otto@gmail.com

Malte Ebner von Eschenbach
Dr. phil., wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung); Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung (Forschungs- und Disziplingeschichte der Erwachsenenbildung), Politische Erwachsenenbildung, Raumtheorie in der Erwachsenenbildung, Arbeiten zu einer Theorie der Relationalität
Kontakt: malte.ebner-von-eschenbach@paedagogik.uni-halle.de

Tillmann Evers
Jg. 1942, Dr. jur., Priv. Doz. für Politische Wissenschaft und Soziologie an der FU Berlin; u. a. 1973–1981 Assistenzprofessor für Lateinamerikanische Soziologie am Lateinamerika-Institut der FU Berlin; 1981–1984 Heisenberg-Stipendium; 1985–1992 Studienleiter für Recht und Politik an der Evang. Akademie Hofgeismar; 1984–2002 Referent für Politische Bildung bei der DEAE; ehrenamtlich u. a. 2004–2010 Vorsitzender des Forum Ziviler Friedensdienst e. V. Köln
Kontakt: tilman.evers@web.de

Hans-Gerhard Klatt
Jg. 1952, Pastor i. R., Doppelstudium Evangelische Theologie und Diplomsozialpädagogik in Göttingen und Tübingen; 1980–1984 Theologischer Referent im Verband der Evangelischen Studierendengemeinden in Deutschland (ESG) – Bundesgeschäftsstelle in Stuttgart; 1989–1996 Evangelisches Studierendenpfarramt in Bremen; 1996–2014 Leiter des Evangelischen Bildungswerks Bremen; 2015–2017 Reformationsbeauftragter der Bremischen Evangelischen Kirche
Kontakt: hgklatt@nord-com.net

Sebastian Lerch
Prof. Dr. habil., Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung am Institut für Erziehungswissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Professionalität in der Erwachsenenbildung, Biographiearbeit, Kompetenzentwicklung und Interdisziplinarität
Kontakt: selerch@uni-mainz.de

Alwin Letzkus
Dr. phil., Dipl. theol., freiberuflicher Lektor und Übersetzer in Freiburg; Publikationen (Auswahl): *Dekonstruktion und ethische Passion. Denken des Anderen nach Jacques Derrida und Emmanuel Levinas*, München 2002; „‚Auf die Grenzen der Wahrheit gefasst sein' – Levinas liest Derrida", in: Norbert Fischer/Jakub Sirovátka (Hrsg.), *„Für das Unsichtbare sterben". Zum 100. Geburtstag von Emmanuel Levinas*, Paderborn 2006, S. 137–156; *Religion zwischen Glaube und Vernunft. Ein theo-topologischer Versuch nach Jacques Derrida*, in: Gernot Saalmann (Hrsg.), *Religionen und Nationen. Fundamente und Konflikte*. Villigst Profile. Schriftenreihe des Evangelischen Studienwerks e.V., Villigst, Bd. 6, Münster 2005, S. 18–35; Übersetzungen (Auswahl): Jean-Luc Marion, *Das Erscheinen des Unsichtbaren. Fragen zur Phänomenalität der Offenbarung*, Freiburg 2018; ders., *Gott ohne Sein*, Paderborn 2014; ders., *Das Erotische. Ein Phänomen*, Freiburg/München 2011; Emmanuel Levinas, *Die Unvorhersehbarkeiten der Geschichte*, Freiburg/München 2006.
Kontakt: letzkus@gmx.de

Klaus Müller
Jg. 1949, Studium Germanistik, Politik und Sozialpädagogik; seit 1977 in der Evangelischen Erwachsenenbildung hauptamtlich tätig; 1978–1981 Leiter am Haus der Begegnung Geislingen (Württemberg), 1981–1983 Geschäftsführer/HPM des Evangelischen Bildungswerkes Würzburg FRANKENFORUM e. V. (Bayern), 1983–1991 Geschäftsführer/HPM des Evangelischen Kreisbildungswerkes Göppingen (Württemberg), 1991–2001 Pädagogischer Referent der EAEW-Landesstelle, Stuttgart und Geschäftsführer der Landesarbeitsgemeinschaft evangelischer Senioren in Württemberg (LageS), 2001–2012 Pädagogischer Referent der EAEW-Landesstelle und Geschäftsführer der Landesarbeitsgemeinschaft Evangelischen (Kreis-)Bildungswerke in Württemberg, 2012–2014 Altersteilzeit; seit Juni 2014 im aktiven Ruhestand; Schwerpunkte: EU-Projekte in der Erwachsenenbildung, Kreativitätstrainings, Illustrationen

Gottfried Orth
Dr. phil. habil. theol., Gemeindepfarrer, Schulpfarrer, theologischer Referent in der Evangelischen Erwachsenenbildung, Professor em. für Evangelische Theologie und Religionspädagogik; freier Trainer für Gewaltfreie Kommunikation im ORCA-Institut für Konfliktmanagement und Training
Kontakt: g.orth@tu-braunschweig.de

Guido Pollak
Jg. 1952, Prof. em., von 1994 bis 2019 Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik an der Universität Passau, Lehrtätigkeiten an der Universität Budweis, Katholische Universität Eichstätt, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Universität Regensburg, Freie Hochschule Stuttgart, Universität Wien
Kontakt: guido.pollak@uni-passau.de

Hannah Rosenberg
Dr.in, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik der Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz, im Arbeitsbereich Erwachsenen- und Weiterbildung/Genderforschung sowie Personzentrierte Beraterin (GwG); Arbeitsschwerpunkte: Pädagogische Beratung, (selbst-)reflexive und biografische Lern- und Bildungsprozesse, Theorien der Erwachsenenbildung, Wissenschaftsforschung und organisationales Lernen im Kontext Wissenschaft
Kontakt: rosenberg@uni-koblenz.de

Alexandra Schick
Jg. 1968, Dr. phil. (Thema: Ökologische Bildung in der Evangelischen Erwachsenenbildung Bayern – zwischen Programm und Realität.), Master of Adult Education, Dipl. Sozialpädagogin (FH); Konzeption und langjährige Leiterin der Weiterbildung „Natur & Pädagogik" des Evangelischen Bildungswerk (EBW) Regensburg; aktuell Leiterin des Zentrums für Karriere und Kompetenzen an der Universität Passau; Schwerpunkte: Bildung für nachhaltige Entwicklung, (Evangelische) Erwachsenenbildung, Weiterbildung, gesellschaftliche Kompetenzen, Bildungsgerechtigkeit, Hochschuldidaktik.
Kontakt: alexandra.schick@t-online.de

Andreas Seiverth
Jg. 1950, Studium in Frankfurt/Main 1970–1976: Philosophie, Germanistik, Politik. Staatsexamen Sek. II; Landwirt 1975–1978; 1983: Erweiterungsprüfung für Lehramt Religion; 1979–1985 Lehrer an einer Berufsfachschule; 1985–1991 Hauptgeschäftsführer der Männerarbeit der EKD; 1991–2016 Bundesgeschäftsführer der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung. Arbeitsthemen: Philosophie der Bildung, Geschichte der Erziehung und Bildung, Grundlagen der Erwachsenenbildung. Seit 2019 Arbeit an einer Biographie über Heinz-Joachim Heydorn.
Kontakt: a.seiverth@werkstatt-kritische-bildungstheorie.de

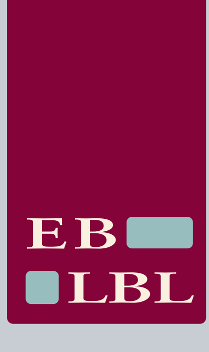
Martin Stöhr
1932–2019, von 1961–1969 Studentenpfarrer in Darmstadt; 1969–1986 Direktor der Evangelischen Akademie von Arnoldshain; 1986–1997 Prof. für Systematische Theologie an der Universität-Gesamthochschule Siegen; 1965 bis 1984 gemeinsam mit Landesrabbiner Natan Peter Levinson Präsident des *Deutschen Koordinierungsrates der Gesellschaften für christlich-jüdische Zusammenarbeit*; 1990 bis 1998 als Präsident des

International Council of Christians and Jews, dessen Ehrenvorsitzender er wurde; Spiritus rector und Mitbegründer von *Studium in Israel* (Universität Siegen), einem Bündnis, das bis heute für Studierende der Theologie ein entsprechendes Studienprogramm in Israel anbietet; für seine Verdienste um den christlich-jüdischen Dialog erhielt er zahlreiche Auszeichnungen, darunter die theologische Ehrendoktorwürde der Universität Heidelberg (1983) und die Martin-Niemöller-Medaille (2016) (s. a. www.uni-siegen.de/phil/evantheo/aktuelles/nachruf_martin_stoehr.pdf)

Helmut Strack
Jg. 1950, Oberkirchenrat i. R.; Studium der Theologie in Münster, Bochum und Heidelberg; ehem. Leiter der Landesstelle für evangelische Erwachsenenbildung in der Evangelischen Landeskirche in Baden, Karlsruhe

Joachim Twisselmann
Jg. 1956, geboren in Bargenstedt/Dithmarschen; 1971–1976 ehrenamtliche Mitarbeit in der Evangelischen Schülerarbeit Schleswig-Holstein; 1976–1977 Zivildienst im Martin-Butzer-Haus Bad Dürkheim, der Jugendbildungsstätte der Evangelischen Jugend der Pfalz; 1978 Jahrespraktikum im Evangelischen Landesjugendpfarramt Schleswig-Holstein; 1978–1984 Studium der Diplompädagogik und der Politikwissenschaft an der Universität Bremen; Stipendiat des Evangelischen Studienwerks Villigst; 1984–1986 Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Bremen im Forschungsprojekt *Politische Kultur und Sozialwissenschaften. Zum Aufklärungspotential sozialwissenschaftlichen Wissens in der Praxis von Volkshochschulen*; 1986–1991 Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Bremen im Projekt *Zur Rekonstruktion eines kritischen Bildungsbegriffs*; 1990 Promotion zum Dr. phil. mit der Studie *Bildung und Tradition – Zur Kritik der neokonservativen Funktionalisierung des Bildungsbegriffs* (Universität Bremen 1990); 1991–2021 Referent für Politische Bildung im Evangelischen Bildungs- und Tagungszentrum Bad Alexandersbad; seit Januar 2022 im Ruhestand

Wolfgang Wittrock
Jg. 1944, Ordinierter Diplomtheologe, Diplompädagoge, Dr. phil.; von 1977 bis 2006 tätig zunächst als Pädagogischer Referent und später Leiter der Evangelischen Erwachsenenbildung Pfalz im Rahmen der Arbeitsstelle Bildung und Gesellschaft der Evangelischen Kirche der Pfalz (Prot. Landeskirche)
Kontakt: ute.wolfgang.wittrock@t-online.de



Zum Selbstbewusstsein der Erwachsenenbildung

Beiträge aus der »Werkstatt kritische Bildungstheorie«

Auf der Agenda der *Werkstatt kritische Bildungstheorie* steht eine bildungstheoretisch und gesellschaftskritische Diskussion zur Erwachsenenbildung im Kontext philosophischer, theologischer und erwachsenenpädagogischer Ansätze. Im jährlichen Rhythmus treffen sich Kolleginnen und Kollegen aus Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung zur kritischen Selbstreflexion.

Hier wird erstmals eine Auswahl von Beiträgen publiziert, die in der *Werkstatt kritische Bildungstheorie* entstanden sind. Nach einer Einführung in die Entstehungsgeschichte und kritische Reflexionspraxis loten die Autorinnen und Autoren das Potenzial der Erwachsenenbildung als gesellschaftliche Einflussgröße aus.

Wesentliche Impulse verdankt dieses Diskussionsforum dem Werk Heinz-Joachim Heydorns.

„In den Diskursen und Debatten der *Werkstatt* spannt sich der Horizont weit über die Disziplin hinaus: Nicht allein die erwachsenenbildungswissenschaftlichen Perspektiven finden Berücksichtigung, sondern auch philosophische und theologische."
Julia Schütz, Professorin und Lehrgebietsleitung Empirische Bildungsforschung, FernUniversität in Hagen

In der Reihe „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen" erscheinen Texte zu aktuellen und grundsätzlichen Fragen der Erwachsenenbildung im Kontext des lebensbegleitenden und lebenslangen Lernens. Sie richtet sich an Menschen in Wissenschaft und Praxis, in Entscheidungspositionen von Weiterbildungseinrichtungen, Politik und Wirtschaft, die sich aktiv an diesem Diskurs beteiligen wollen.

Die Reihe wird herausgegeben von
Prof. Dr. Matthias Alke,
Prof.in Dr.in Katrin Kraus,
Prof. Dr. Matthias Rohs,
Prof.in Dr.in Sabine Schmidt-Lauff und
Prof.in Dr.in Julia Schütz.




ISBN: 978-3-7639-7181-7